# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

**№ 1 (98)**

28 февраля 2023

**ISSN 1991-5497**

**Подписной индекс ПИ292**



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

**УЧРЕДИТЕЛЬ**: ООО «РМНКО»

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Подписано в печать 19.02.2023
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 59.
Тираж 500 экз. Зак. №6517.
Свободная цена.



© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2023



**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

**№ 1 (98)**

28 February 2023

**ISSN 1991-5497**

**Index in catalogues of Russian Post: ПИ292**



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

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

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

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

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

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



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

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

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

**THE JOURNAL IS REGISTERED IN:**

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

Passed for printing on 19.02.2023
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 59.
Circulation: 500 pieces. Order №6517.
Price free of control



© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2023



**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**

Абдулжалилова Х.И.....243
Абдурахманова П.Д.....243
Абиева Н.М.....69
Абрамова Т.С.....161
Аветисян А.Д.....47, 50
Азизова Л.А.....337
Азизова С.М.....424
Азизханова А.Э.....243
Акбаш В.А.....402
Албакова М.М.....426
Алексеенко Н.В.....222
Алиева Ф.А.....264
Алиева Э.М.....93
Амир Хоссейни.....267
Амиралиев А.Д.....245, 248
Андреева Л.А.....358
Анкваб М.Ф.....197, 199
Антонова И.Н.....236
Аргунеев Э.П.....361
Арсакаева Х.С.....428
Арсалиева Э.Х.....430
Аряшкина Е.С.....406
Атякшева Д.А.....337
Ахметшина Ю.В.....71

**Б**

Бабаев В.Я.....163
Балягов В.Р.....113
Барахоева Н.М.....340
Барская О.В.....292
Башхаджиев Т.Д.....236
Белецкая А.Ю.....392
Бидагаева Ц.Д.....377
Блок О.А.....148
Борзова Т.А.....165
Бородина В.Н.....138
Бородина Е.А.....169
Бугреева А.С.....5
Бурмистрова Е.В.....8
Бурцева Е.Д.....12

**В**

Валиулина С.В.....239
Ван Си.....351
Везетиу Е.В.....224
Виницкая Н.В.....124
Витковская Н.Г.....52
Вовк Е.В.....224
Восковская А.С.....115
Высоцкая Т.П.....136

**Г**

Галаева Ж.Б.....340
Галстян С.А.....432
Гимаев Я.А.....73
Головина Е.В.....270, 272
Горбунова В.Р.....226
Горбунова Н.В.....226
Гребельник Т.В.....395
Гуань Цзюньбо.....363
Гусева Н.В.....55
Гымпилова С.Д.....404

**Д**

Дамбыра И.Д.....370
Даржаева Н.Б.....383
Делий П.Ю.....151
Демидович Е.А.....14
Денисова Д.А.....52
Денисова Э.С.....406
Дибирова А.М.....430, 449
Дигтяр О.Ю.....76, 78
Димова Е.В.....17
Доценко Н.С.....172
Дронов В.М.....185
Дубова М.А.....274

**Е**

Евлоева Д.Д.....435
Ерина И.А.....229

**Ж**

Жигалова Г.Г.....47, 50
Жулидов С.Б.....276

**З**

Залевская Т.Е.....439
Запорощенко Е.В.....158
Заречнев Д.О.....20
Зарипова Т.В.....8

**И**

Ибрагимова Г.Х.-К.....437, 441
Ибрагимова Л.И.....439
Ибрагимова П.А.....368
Иванова Ю.В.....385
Ивашевская Е.А.....274
Исаева А.С.....93
Исламова М.Я.....435

**К**

Кагакина Е.А.....80
Кажарова М.А.....455
Казанцева И.С.....239
Казанчева А.Н.....113
Кайгородова М.А.....203
Кармова М.Р.....398
Карпова Т.А.....83
Каюда Е.Н.....69
Кечил-оол С.В.....370
Кибакин С.В.....141
Киреева Ю.Н.....409
Ковалёв Т.В.....29
Кошелева А.Л.....342
Кошкарова Н.Н.....280
Кравченко А.В.....175
Краснова М.Ю.....254
Краснова Т.И.....86, 89
Кретова Л.Н.....313
Криворотов С.К.....14
Кузёма Т.Б.....178, 412
Кузнецова Н.В.....22
Кузнецова Ю.В.....91
Куликова К.М.....250
Курбанова Л.У.....199

**Л**

Лаптева М.Л.....395
Леванова Н.Г.....52
Лесникова С.Л.....80
Ли Вэйвэй.....57
Ли Цзяхэн.....280
Литвинова Н.Ю.....143
Логина М.В.....398
Лу Яожань.....366
Луговской А.В.....22
Лутков С.А.....36
Лян Мэнцзе.....283

**М**

Ма Юйсинь.....414
Маврина В.Ю.....207
Магомедов Г.А.....368
Магомедова П.А.....443, 445
Магомедова Х.И.....443, 445
Майер В.С.....288
Майзенгер Н.В.....210
Макушкин С.А.....59
Маленкова А.А.....127
Маркаров А.Г.....354
Мартазанов А.М.....447
Мартьянова Т.В.....276
Мельник О.В.....229
Миназова З.М.....234
Мирюгина Н.А.....358
Михайлова А.И.....259
Мишаева М.В.....449
Моисеева Т.В.....25
Молчанова И.И.....59
Морозов В.А.....29
Мотамедния Масуме.....290
Мугидова М.И.....93
Муллер О.Ю.....31
Мусаелян И.Ф.....180
Мутусханов И.С.....95
Мухамедова Ф.Х.....264
Мухутдинова Н.Р.....326

**Н**

Наличникова И.А.....308
Насырова Э.Ф.....218
Наумова Ю.А.....119
Некрасова М.Ю.....292
Никифорова Е.П.....161

**О**

Обухова Л.Ю.....146
Омарбл Бестун.....295
Омаров О.Н.....245
Орехова О.Е.....329
Останина А.В.....298

**П**

Павлова Е.Б.....417
Паленый А.В.....231
Панасенко Ю.А.....158
Парменова Н.В.....215
Пахотина С.В.....100
Первунинских Е.А.....374
Петренко Д.А.....254
Петрова Л.В.....218
Пирогланов Ш.Ш.....231
Платицын А.В.....323
Провоторова О.А.....183
Прояева И.В.....194
Пугачева Е.Н.....419

**Р**

Ракова И.В.....300
Рамазанова П.К.....331, 333
Ратнер Ф.Л.....98
Рахимова А.Э.....98
Ремизова М.С.....153
Ри К.К.....220
Рогожина Т.С.....185
Ростовцева П.П.....129
Рябикина В.М.....34
Рясов А.А.....47, 50

**С**

Савицкая А.О.....276
Савченко А.А.....155
Сагова М.Ю.....451
Саидова А.С.....234
Санакоева З.Г.....62
Саутиева Ф.Б.....234
Сафонцева Н.Ю.....36
Сейед Багер Имамипур.....267
Серикова Н.А.....59
Сиделов Д.И.....194
Симеонова Н.М.....64
Скляров В.П.....231
Смекалина К.С.....323
Соколова Н.И.....256
Соловьева О.Н.....201
Сомикова Т.Ю.....100
Сорокин Н.С.....335
Сорокопуд Ю.В.....254, 256
Стародубцева Е.А.....188
Суржиков В.Ф.....105
Сюй Чанчан.....303

**Т**

Тарасова Л.Ю.....131, 134
Тарханова А.М.....110
Тельпов Р.Е.....374
Тимриева Н.В.....191
Тихонова Н.Ю.....345, 347
Токтарова Н.К.....306
Толмачева В.В.....42
Томилин А.Н.....44
Трубникова Л.И.....158
Турецкова И.В.....308
Тэн Юе.....310

**У**

Уварова Н.Н.....136, 236
Уржа А.В.....460

**Ф**

Федулов Б.А.....20
Филимонюк Л.А.....155
Фокина С.П.....387

**Х**

Хантакова В.М.....377
Хисматулова Я.О.....317
Хо О.А.....380
Хоссейн Голами.....267
Хочавова Ю.У.....428
Худобина О.Ф.....358

**Ц**

Цветкова А.В.....121

**Ч**

Челомбитко С.И.....110
Чернобров А.А.....313
Черных О.Ю.....317
Чжан Цзя.....390
Чупахина Л.Е.....165
Чэнь Юйцюн.....320

**Ш**

Шабалина Е.П.....124
Шабышева Ю.Е.....8
Шамне Н.Л.....288
Шатохина В.С.....422
Шаухалов А.Б.....67
Шахбанова З.И.....453
Швецова С.В.....377
Шишков Л.Д.....256
Шуйская Ю.В.....323

**Э**

Эрштейн М.О.....326

**Я**

Яцык И.П.....239

**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 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-5-8

***Bugreeva A.S.,*** *senior teacher, Financial University (Moscow, Russia), E-mail: as.bugreeva@gmail.com*

**ISSUES OF EFFECTIVE FEEDBACK AS AN ACHIEVEMENT MOTIVATOR IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING.** In the article questions related to organization and implementation of feedback in foreign language teaching are discussed. Feedback is considered as an extremely important component for effective and efficient means of communication between teachers and students. Evaluation of students' performance is typically based on gathering data on the results of tests completion, reviews and presentations. Students individual academic achievements directly correlate not only with their cognitive abilities and emotional skills, but with the information provided as feedback, its tone and mode. To be effective, the feedback should become an achievement motivator for students, should help them correct their academic outcomes, receive knowledge and professional skills as well as realize productive interaction with teachers and peers. The author observes correlation between feedback practice and motivation. The article states that any type of feedback must take into consideration motivation as being a crucial component for students' academic and professional success.

*Key words:* **feedback, motivational feedback, foreign language teaching, cognitive skills, emotional intelligence.**

***А.С. Бугреева****, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: as.bugreeva@gmail.com*

## ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ КАК ИНСТРУМЕНТА МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются и анализируются вопросы, связанные с организацией и реализацией обратной связи в контексте обучения иностранному языку в высшей школе. Обратная связь является одним из важнейших компонентов успешной и продуктивной коммуникации преподавателей и студентов. Оценка работы учащихся основывается на данных, получаемых при выполнении студентами различных тестовых заданий, ответов на занятиях и других видах аудиторной и внеаудиторной работы. В статье подчеркивается, что академическая успеваемость прямо коррелирует не только с когнитивными возможностями и уровнем эмоционального развития учащихся, но и с информацией, предоставляемой им в качестве обратной связи. Эффективная обратная связь должна выполнять функцию инструмента мотивации, помогая студентам адекватно оценивать текущую академическую ситуацию, способствовать формированию и развитию профессиональных и социальных компетенций.

*Ключевые слова:* **обратная связь, мотивация, обучение иностранному языку, когнитивные возможности, эмоциональный интеллект**.

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы заключается в том, что у методистов и практиков сферы образования существует немало вопросов и разногласий, связанных со значимостью, эффективностью, качеством и форматом предоставления обратной связи в процессе обучения иностранным языкам. Изучение данной проблемы не представляется возможным в отрыве от анализа взаимосвязей между индивидуальными когнитивными способностями и уровнем развития эмоционального интеллекта всех субъектов образовательного контекста. Цель исследования состоит в выявлении и анализе отношения к обратной связи, возникающего в процессе обучения, у непосредственных участников образовательного процесса. Исследования показывают, что предоставление обратной связи является ресурсозатратным процессом для преподавателя и невозможным для применения в ежедневной практической преподавательской работе [1]. С другой стороны, студенты хотят получать от преподавателя обратную связь в формате развернутых комментариев, что является для них важным мотивирующим фактором, позволяющим корректировать отношение к изучаемому материалу и учебному процессу, а также реализовывать эффективную коммуникацию с преподавателями [2].

Методы, использованные в процессе исследования, включали теоретический анализ специальной литературы, а также эмпирическое обобщение личного педагогического опыта преподавания английского языка учащимся бакалавриата и магистратуры. Научная новизна работы заключается в представлении и анализе отношения субъектов учебного процесса к концепции обратной связи в контексте обучения иностранному языку в профессиональной сфере. Проанализирована взаимосвязь результатов обучения, обратной связи и уровня развития эмоционального интеллекта в системе преподаватель – студент. Теоретическая значимость работы заключается в представлении выводов о воздействии обратной связи на академические достижения учащихся, а также о ее потенциальном влиянии на последующее конструктивное взаимодействие человека, общества и государства.

Современная образовательная среда нацелена на всестороннее развитие учащихся, формирование навыков непрерывного самообучения и образования. Обратная связь является одним из важнейших и необходимых педагогических инструментов, определяющих эффективность процесса обучения и возможность достижения образовательных целей. В дискуссии «Обратная связь, или фактор оценивания в образовательном процессе», проходившей в рамках Московского международного салона образования (ММСО – 2022), была определена роль обратной связи как «важнейшего ресурса качественного образования, помогающего ученику осмыслить сделанную работу, заметить свои успехи и слабые места, сформировать план на будущее» [3]. Обратная связь выполняет функции и задачи информирования, мотивирования и эмоционального воздействия преподавателя на учащегося в процессе обучения для достижения целей, сформулированных в рабочей программе изучаемой дисциплины. Одной из основных задач преподавателя иностранных языков является поиск и реализация педагогических методов и приемов, способствующих развитию образовательных и профессиональных компетенций студентов, что, в свою очередь, служит критерием эффективности и качества реализуемой программы обучения. В этом контексте обратная связь становится инструментом не только передачи знаний, но и создания условий для активного участия студентов в их приобретении и практическом применении. Предоставляя сведения о степени усвоения учащимися учебного материала в соответствии с целями, задачами и критериями, сформулированными в программе дисциплины, эффективность обратной связи находится в непосредственной зависимости от конкретной, корректной и своевременной трансляции учащимся информации, отражающей определенные аспекты и результаты их учебной работы, а также проблемы и сложности, возникшие в процессе изучения материала.

В методических исследованиях концепция обратной связи определяется как результат анализа, рефлексии и наблюдения, получаемый в процессе совместной деятельности [4]. Winstone N.E., Balloo K., Carless D. [5] формулируют понятие обратной связи как результат фиксирования внешних проявлений реагирования сознания слушателей на излагаемую информацию, выполняющую роль регулятора межличностных отношений между преподавателем и студентом, с возможностью достижения положительного результата благодаря умению преподавателя своевременно отмечать изменения в поведении учащихся и эффективно и корректно реагировать на эти изменения.

Вопросам роли обратной связи для формирования и поддержания учебной мотивации посвящены работы многих российских и зарубежных исследователей, методистов и практиков (А.А. Коренев, А.А. Азбель, К.Е. Зискин, Д.А. Волков, Дж. Хетти, Д. Садлер и др.). В своих работах Коренев А.А. подчеркивает, что способность преподавателя предоставить качественную обратную связь в значительной степени определяет успешность взаимодействия субъектов образовательного процесса для достижения целей обучения и образования [6]. Дж. Хетти утверждает, что причина неудовлетворенности учащихся обучением, трудностей, с которыми они сталкиваются при изучении дисциплины, и, как следствие, потеря мотивации к обучению во многом заключается в некачественной и неэффективной коммуникации с преподавателями и зачастую – в отсутствии обратной связи или невозможности ее правильно интерпретировать [7]. Согласно исследованиям Волкова Д.А., обратная связь играет более важную роль в академических достижениях студентов, чем любая другая педагогическая практика, так как способствует формированию уверенности в приобретенных знаниях и навыках, повышает индивидуальную самооценку, а также является стимулом к дальнейшему обучению [8]. Зискин К.Е., Петровский В.А. [9] считают, что обратная связь становится продуктивным инструментом обучения, если она отражает конкретные аспекты и задачи, так как обобщенные и нецелевые комментарии являются бесполезными и не способствуют достижению целей и задач обучения.

Эффективность обратной связи определяется как возможность предоставляемой информации способствовать минимизации или ликвидации пробела между имеющимися у учащегося на данный момент знаниями и результатами, определяемыми программой дисциплины [6]. Мы согласны с позицией Sadler D.R. [10], касающейся того, что обратная связь – это двусторонний процесс, не являющийся сугубо прерогативой преподавателя и требующий для эффективной реализации активной вовлеченности всех участников образовательного процесса. По мнению Dawson P. et al. [11], формат обратной связи должен определяться образовательной средой, потребностями обучающихся, целями и задачами изучаемой дисциплины. Направленная на оказание помощи в изучаемом предмете, предоставление поддержки в желании улучшить знания, мотивацию учащихся к самообучению эффективная обратная связь служит формированию у студентов навыков самостоятельной работы, самоанализа и критического мышления, повышает их самооценку [12].

Понимая сложность изучаемой проблемы, исследователи не дают однозначного ответа на вопрос о наиболее эффективной форме обратной связи. Являясь регулятором межличностных отношений, успешная обратная связь позволяет преподавателю проводить занятия с учетом индивидуальных психических возможностей и когнитивных способностей студентов, формируя и развивая навыки непрерывного обучения и самообразования учащихся. Морозов А. и др. [13] отмечают, что профессионализм и авторитет преподавателя определяется умением установить устойчивый контакт с учащимися, аргументированно предоставлять обратную связь в ходе проведения контроля усвоения студентами учебного материала. Правильно организованная коммуникация формирует отношение уважения и доверия между учащимися и преподавателями. Практические исследования показывают, что критический стиль обратной связи оказывает негативный эффект на мотивацию учащихся [4] в связи с тем, что, предоставляя информацию и оказывая эмоциональное воздействие, обратная связь влияет на успешность обучающего процесса и эффективность результатов обучения.

Обратная связь в процессе обучения предоставляется ученикам либо преподавателем, либо сверстниками – учащимися той же группы, либо самим обучающимся. В условиях цифровизации обратную связь можно получить в цифровом формате как результат независимого от человеческого фактора компьютерного тестирования. Обратная связь, получаемая от преподавателя, более эффективна для идентификации ошибок и степени усвоения учебного материала. В то же время обратная связь от сверстников или самоанализ способствует развитию самостоятельности суждений, критическому анализу, рефлексии и самооценки. Объектами обратной связи являются различные аспекты и результаты когнитивной деятельности учащихся, такие как ответы на тестовые вопросы, аудиторная работа, самостоятельная домашняя работа, выступление с презентациями по изучаемым темам.

Метакогнитивная обратная связь направлена на совершенствование когнитивных стратегий учащихся, которые представляют собой произвольную и непроизвольную когнитивную деятельность, осуществляемую студентами для понимания, изучения, запоминания нового учебного материала, для решения задач и проблем. Примерами метакогнитивной обратной связи может служить высказывание студентом предположения о возможности или невозможности его индивидуальных образовательных достижений, сравнение академических результатов с определенными критериями или стандартами, определение личных образовательных целей и задач. Обратная связь может быть предоставлена в сравнении с определенными базовыми критериями, которыми могут служить предыдущие показатели студента, результаты работы в группе или достижения профессионалов. Необходимо учитывать, что такой вид обратной связи служит мотиватором только при условии самооценивания и сравнения. Сравнение с достижениями других чаще оказывает демотивирующий эффект на студентов.

Обратная связь может содержать обобщенный анализ результатов академической работы студентов, оценочные данные по определенным видам работы, развернутый комментарий о работе, в котором анализируются правильно выполненные задания и ошибки, а также дается совет о дальнейшей учебной работе. Важно подчеркнуть, что обобщенный анализ результатов работы имеет положительный эффект только при оценивании выполнения небольших задач и заданий. Развернутые комментарии, которые не только указывают на ошибки, но и предлагают пути и способы их исправления, играют формирующую роль и показывают большую эффективность в мотивировании студентов к улучшению академических результатов. При оформлении такой обратной связи преподаватель может также подчеркнуть правильные ответы учащегося, аргументы или суждения, указать причины допущенных ошибок, подсказать возможные способы решения проблем. Исследователи едины во мнении, что доброжелательный тон обратной связи важен для формирования положительного отношения учащихся, повышения их самооценки и мотивации к учебе.

Формат обратной связи может быть письменный и/или устный, индивидуальный и/или обсуждением в группе, и/или представлен в электронном виде. Обратная связь может предоставляться сразу после высказывания студента, что считается наиболее продуктивной формой по сравнению с оценкой и комментариями, которые учащиеся получают через некоторое время после выполнения заданий. Преподаватель должен не только высказать суждение и/или оценить работу учащегося, но и дать возможность студенту проанализировать и обсудить с преподавателем возникшие вопросы. Такой подход выступает эффективным педагогическим приемом, предполагающим активную и результативную коммуникацию учащихся с преподавателями. Важно отметить, что вид и формат обратной связи должен определяться когнитивными потребностями учащихся, такими как:

- декларативные знания,
- знание процессов и алгоритмов действий,
- семантические знания,
- стратегические знания.

Так, формат обратной связи, отражающий правильность или неправильность выполнения заданий, применяется в процессе приобретения декларативных знаний, в то время как обратная связь, анализирующая порядок выполнения заданий, используется для формирования знаний процессов и алгоритмов действий.

Целенаправленная обратная связь, конкретная критика, мониторинг и оценка имеют большое значение в развитии навыков и компетенций учащихся. Мониторинг, являясь базовой формой обратной связи, нацелен на наблюдение за учебным прогрессом и фиксирование ошибок. Он способствует более ответственному и сознательному отношению учащихся к своим действиям, развитию навыка самоэффективности. К недостаткам мониторинга можно отнести ресурсозатратность, сосредоточенность на ошибках, устойчивую эмоциональную напряженность.

В отличие от самоконтроля и мониторинга, ценность обратной связи, получаемой от преподавателя, заключается в умении преподавателя предоставить объективную информацию и целенаправленную критику о результатах учебной деятельности. При этом такая обратная связь должна служить руководством, а не инструкцией к действиям, способствуя формированию и развитию навыков аналитического и структурированного поиска ответов на вопросы или решению задач. Обратная связь должна стимулировать учащихся мыслить самостоятельно, активно искать информацию, осваивать новые навыки, вырабатывать собственное понимание и мнение, а не давать готовые ответы и решения. Способствуя профессиональному развитию, аргументированные объяснения и сторонняя оценка работы помогают учащимся осознать ошибки, понять причины их возникновения, открыть новые способы действия и мышления в различных ситуациях.

По мнению ряда исследователей [13], персональное наставничество считается наиболее эффективной формой обучения в связи с тем, что в процессе личного общения учащиеся получают максимально продуктивную обратную связь, а преподавателям, понимая индивидуальные особенности учащихся, легче представить учащимся информацию в формате, мотивирующем на преодоление трудностей в процессе освоения дисциплины. Возможность корректировки обучения в зависимости от уровня знаний учащегося обеспечивает высокую степень вовлеченности студентов в учебный процесс. В формате наставничества преподаватель, основываясь на имеющихся у учащихся знаниях и навыках, адаптирует новую информацию к ранее усвоенному материалу.

В процессе предоставления обратной связи задачей преподавателя как наставника является не только определение критических ситуаций, но и объяснение логических ошибок и выводов, проработка ситуации, предложение нового направления мышления. С точки зрения Джона Хэтти, обратная связь – это не столько информация о недостатках, сколько указание на «неверное толкование» [7].

Навыки анализа деятельности со стороны и самоанализ являются факторами, необходимыми для профессионального роста. Предлагаемая нами практика ответов на ряд вопросов в конце темы или раздела помогают учащимся понять и проанализировать эффективность своего обучения и в дальнейшем сосредоточиться на материале, который оказался трудным для понимания. Ключевыми вопросами для самооценки и обратной связи могут быть такие:

- Чему я научился?
- Хорошо ли я это знаю?
- Что мне было сложно понять?
- Что осталось неясным?
- Как мне узнать то, что неизвестно?

Ответы на итоговые вопросы помогают как учащимся, так и преподавателям понять сложные моменты, осознать, какой учебный материал был не до конца усвоен, что надо сделать, чтобы исправить ситуацию.

Обратная связь является инструментом, позволяющим формировать, влиять и корректировать эмоциональную составляющую процесса обучения. В связи с тем, что эффективность усвоения знаний имеет прямую корреляцию с уровнем развития эмоционального интеллекта, способность человека к приобретению знаний во многом определяется состоянием его эмоциональной сферы. Эффективная обратная связь должна способствовать снижению эмоционального дискомфорта, минимизировать негативное влияние эмоций на результаты учения, стимулировать формирование навыка самоэффективности. Понятие «самоэффективность» было впервые предложено А. Бандурой как «настрой на успех», являющийся эмоциональным мотивирующим фактором к участию человека в какой-либо деятельности при условии убежденности в успешности этой деятельности [14]. Навык самоэффективности определяет направление действий, стимулирует сосредоточенность на этой деятельности, способствует выполнению задач, достижению целей, а также получению эмоциональной удовлетворенности от результатов.

Обратная связь и возможность продуктивного общения с преподавателями являются критически важными элементами в контексте высшего профессионального образования в связи с тем, что от эффективности их реализации во многом зависит интеллектуальное развитие учащихся высшей школы [6]. В академической среде высших учебных организаций зачастую отсутствует непосредственный контроль за учебной работой студентов со стороны родителей и преподавателей. Такая самостоятельность делает многих учащихся незащищенными, и поэтому преподавателям важно понимать и предоставлять мотивирующую обратную связь своевременно, корректно и адекватно потребностям обучающихся.

Цели и задачи проведенного исследования заключались в определении степени эффективности воздействия различных видов обратной связи на мотивацию учащихся в академической среде в процессе освоения курса дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Оценивая влияние обратной связи на мотивацию учащихся и результаты обучения, предлагалось проанализировать ответы на следующие вопросы:

- Кем предоставляется обратная связь?
- Кому она предназначена?
- Что является целью обратной связи?
- Какая информация транслируется?
- Как осуществляется обратная связь?
- Какой формат используется?
- Какая реакция ожидается?
- Какая фактическая реакция на обратную связь?

В исследовании использовались такие виды учебной деятельности, как работа с аутентичными текстовыми, аудио- и видеоматериалами, ответы на вопросы преподавателя, представление презентаций, решение кейсовых заданий и другая коммуникативная деятельность. Обратная связь осуществлялась преподавателем, учениками той же группы и студентами самостоятельно. Формат обратной связи был как немедленный устный – после высказывания или выполнения задания студентом, так и письменный – в виде комментариев на выполненную работу. В исследовании приняли участие студенты третьего курса направлений подготовки «Прикладная информатика» и «Информационная безопасность». Результаты показали, что из 72 участников 46% отметили общий положительный мотивационный эффект обратной связи, 31% респондентов – рост заинтересованности к изучаемому материалу, 11% наблюдали повышение самоэффективности. Остальные 12% участников опроса затруднились четко определить результат воздействия обратной связи, частично фиксируя повышение мотивации, заинтересованности и целенаправленности. Также результаты исследования показывают, что только 10% из числа участников хотели и были готовы аргументированно обсуждать полученную обратную связь, вести диалог с преподавателем, фиксировать свои ошибки и решать проблемы, используя полученную информацию. 12% участников считают, что информация, которую студенты получают от преподавателей, недостаточна для понимания предъявляемых требований, а также критерии оценивания не соответствуют ожиданиям студентов. Преподаватели, в свою очередь, утверждают, что четко формулируют требования, информируя о них студентов заранее, готовы объяснять ошибки и предоставить учащимся необходимую обратную связь в любой момент, хотя зачастую не видят от студентов заинтересованности в получении такой помощи и в желании улучшить свои академические результаты. К недостаткам данного исследования следует отнести тот факт, что учащиеся в основном были получателями обратной связи, которая предоставлялась преподавателем в формате оценки результатов выполнения заданий или развернутых комментариев.

Обратная связь служит инструментом реализации перехода от пассивной ассимиляции информации учащимися к ее активному поиску, критическому анализу, рефлексии и применению на практике. Также обратная связь дает учащимся четкое понимание того, какие знания должны быть получены и какие навыки освоены в конце изучения конкретной дисциплины. Умение учащихся запрашивать, получать, анализировать и интерпретировать обратную связь становится важным фактором, в дальнейшем способствующим успешной профессиональной деятельности и формирующим основы эффективного и продуктивного существования человека в обществе.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что результативность обратной связи напрямую зависит от мотивированности студентов, их эмоционального состояния, готовности понимать и интерпретировать обратную связь, исправлять ошибки. Несмотря на понимание важности обратной связи в обучающем процессе, многие учащиеся считают получаемую информацию бесполезной, непонятной, запоздалой, не дающей инструкций и решений для улучшения знаний и повышения академической успеваемости. Студенты выражают недовольство практическими сторонами вопроса, такими как содержание обратной связи, организация и проведение текущей и промежуточной аттестации, временные рамки, отсутствие или недостаточно четкие требования к работе и критерии оценивания. С точки зрения преподавателей проблема заключается в неумении или нежелании студентов правильно интерпретировать получаемую информацию и реагировать на нее. По мнению преподавателей, студенты не заинтересованы в получении и изучении развернутых комментариев на их работы, их интересуют только оценки.

Важно отметить необходимость развития навыков как предоставления, так и получения обратной связи. Умение преподавателя адекватно оценить когнитивные возможности учащегося, учитывать эмоциональное состояние студента, адаптировать учебный материал в соответствии с этими возможностями, найти правильный подход к каждому студенту, предоставив необходимую и понятную обратную связь, является показателем профессионального уровня педагога. Также важно создавать условия, в которых учащиеся чувствовали бы доверие к преподавателям, получали поддержку, реагируя позитивно и продуктивно на получаемую обратную связь. Правильно сформулированная и своевременно предоставленная обратная связь становится эффективным инструментом обучения, помогая учащимся строить цепочки рассуждений, сравнивать и анализировать разные точки зрения, проводить поиск аналогий, находить ответы на вопросы и давать объяснения. Существующая проблема неудовлетворенности предоставляемой информацией как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателей требует дальнейшего изучения для формирования и осуществления эффективной двусторонней обратной связи с целью исключения существующих и потенциальных разногласий в интерпретации этого педагогического приема.

Библиографический список


1. Азбель А.А., Илюшин Л.С., Морозова П.А. Обратная связь в обучении глазами российских подростков. *Вопросы образования*. 2021; № 1: 195–212.
2. Коренев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении. *Rhema*. 2018; № 2: 112–127.
3. Московский международный салон образования – 2022. *Цифровая трансформация школы*. Available at: https://skillbox.ru/media/education/chto-ne-tak-s-obratnoy-svyazyu-v-nashikh-shkolakh-i-kak-eto-ispravit/
4. Азбель А.А., Илюшин Л.С., Казакова Е.И., Морозова П.А. Отношение учеников и учителей к обратной связи: противоречия и тенденции развития. *Образование и наука*. 2022; Т. 24, № 7: 82–109.
5. Winstone N.E., Balloo K., Carless D. Discipline-specific feedback literacies: A framework for curriculum design. *Higher Education*. 2020; № 83: 57–77.
6. Коренев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении. *Rhema*. 2018; № 2: 112–127.
7. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (1st ed.). Routledge. London, 2008.
8. Волков Д.А. Будущее рождается в диалоге. *СоциоДиггер*. 2021; Т. 2, № 9 (14): 60–67.
9. Зискин К.Е., Петровский В.А. Мотивирующее оценивание. *Наука и школа*. 2016; № 5: 14–23.
10. Sadler D.R. Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010; № 35 (5): 535–550.
11. Dawson P. et al. What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2019; № 44 (1): 25–36.
12. Sutton P. Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*. 2012; № 49 (1): 31–40.
13. Morozov A. et al. A review of motivational outcomes of classroom feedback practice. *AERA Annual Conference, Denver, CO*. 2010: 11–25.
14. Бандура А. *Теория социального научения*. Санкт-Петербург: Евразия, 2000.

References

1. Azbel' A.A., Ilyushin L.S., Morozova P.A. Obratnaya svyaz' v obuchenii glazami rossijskih podrostkov. *Voprosy obrazovaniya*. 2021; № 1: 195-212.
2. Korenev A.A. Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obschenii. *Rhema*. 2018; № 2: 112-127.
3. Moskovskij mezhdunarodnyj salon obrazovaniya – 2022. *Cifrovaya transformaciya shkoly.* Available at: https://skillbox.ru/media/education/chto-ne-tak-s-obratnoy-svyazyu-v-nashikh-shkolakh-i-kak-eto-ispravit/
4. Azbel' A.A., Ilyushin L.S., Kazakova E.I., Morozova P.A. Otnoshenie uchenikov i uchitelej k obratnoj svyazi: protivorechiya i tendencii razvitiya. *Obrazovanie i nauka*. 2022; T. 24, № 7: 82-109.
5. Winstone N.E., Balloo K., Carless D. Discipline-specific feedback literacies: A framework for curriculum design. *Higher Education*. 2020; № 83: 57-77.
6. Korenev A.A. Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obschenii. *Rhema*. 2018; № 2: 112-127.
7. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (1st ed.). Routledge. London, 2008.
8. Volkov D.A. Buduschee rozhdaetsya v dialoge. *SocioDigger*. 2021; T. 2, № 9 (14): 60-67.
9. Ziskin K.E., Petrovskij V.A. Motiviruyuschee ocenivanie. *Nauka i shkola*. 2016; № 5: 14-23.
10. Sadler D.R. Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010; № 35 (5): 535-550.
11. Dawson P. et al. What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2019; № 44 (1): 25-36.
12. Sutton P. Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*. 2012; № 49 (1): 31-40.
13. Morozov A. et al. A review of motivational outcomes of classroom feedback practice. *AERA Annual Conference, Denver, CO*. 2010: 11-25.
14. Bandura A. *Teoriya social'nogo naucheniya*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 2000.

*Статья поступила в редакцию 05.01.23*

УДК 159.9.075 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-8-12

***Burmistrova E.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: burmistrova@omgpu.ru*
***Zaripova T.V.,** Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: opp@omgpu.ru*
***Shabysheva Yu.E.,** Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: shabysheva_yue@omgpu.ru*

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF YOUNGER STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL.** The article substantiates the relevance and provides a theoretical analysis of the problem of developing the social competence of younger students in a digital society. The necessity of organizing joint work of a social pedagogue, a teacher-psychologist, primary school teachers, parents of first-graders and students to solve problems of interpersonal communicative interaction of younger schoolchildren is substantiated. The diagnostics of the levels of development of social competence of junior schoolchildren and the analysis of experimental work on the implementation of the proposed program, which contributes to the development of social competence of junior schoolchildren by creating a psychologically comfortable educational environment and conditions for the development of social competence in the educational process of primary school based on the effective interaction of a social teacher, a teacher-psychologist, are presented. Results of the formative experiment based on results of diagnostics show the effectiveness of the implementation of the developed program. The presented material allows concluding that it is necessary and expedient for teachers to develop the social competence of younger students in the educational process of primary school in order to solve problems of interpersonal communicative interaction.

*Key words:* **social competence, interpersonal interaction, communicative interaction skills, social and communicative interaction.**

***Е.В. Бурмистрова**, канд. пед. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: burmistrova@omgpu.ru*
***Т.В. Зарипова,** канд. психол. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: opp@omgpu.ru*
***Ю.Е. Шабышева,** канд. психол. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: shabysheva_yue@omgpu.ru*

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье обоснована актуальность и проведен теоретический анализ проблемы развития социальной компетентности младших школьников в цифровом социуме. Доказана необходимость организации совместной работы социального педагога, педагога-психолога, учителей начальных классов, родителей первоклассников и обучающихся для решения проблем межличностного коммуникативного взаимодействия младших школьников. Представлена диагностика уровней развития социальной компетентности младших школьников, проведен анализ опытной работы по реализации предложенной программы, способствующей развитию социальной компетентности младших школьников посредством создания психологически комфортной образовательной среды и условий для развития социальной компетентности в образовательном процессе начальной школы на основе эффективного взаимодействия социального педагога, педагога-психолога, учителя начальных классов и родителей. Результаты формирующего эксперимента по итогам диагностики показали эффективность реализации разработанной программы. Представленный материал позволяет сделать вывод о необходимости и целесообразности комплексной работы педагогов по развитию социальной компетентности младших школьников в образовательном процессе начальной школы для решения проблем межличностного коммуникативного взаимодействия обучающихся.

*Ключевые слова:* **социальная компетентность, межличностное взаимодействие, навыки коммуникативного взаимодействия, социально-коммуникативное взаимодействие.**

Изменившиеся за несколько последних лет современные геополитические и социальные реалии, в которых оказалось общество, не могли не затронуть систему образования и не повлиять на ситуацию социального развития ребенка любого возраста. Современное детство в равной степени с новыми открывающимися для детей возможностями приобретает и все новые проблемы, которые зачастую выступают сторонами одной и той же медали, привнося в жизнь детей, родителей и семьи в целом коррективы, к которым ни дети, ни родители, ни семья в большинстве своем не готовы. Особенно остро это коснулось будущих первоклассников и детей младшего школьного возраста.

Условия пандемии и резко изменившегося вынужденного формата обучения с традиционного на дистанционный, к которому в большинстве своем школы и семьи оказались не готовы, во многом повлияли на характер и развитие навыков социального взаимодействия младших школьников со сверстниками, родителями и учителями. Существовавшие ранее проблемы семей с детьми и образовательных учреждений проявились в полную силу. Общими как для детей, так и для родителей и педагогов оказались проблемы организации целенаправленного опосредованного взаимодействия по поводу требующих решения воспитательных и образовательных задач, что, в принципе, явилось усугублением уже давно имеющихся в современном социуме проблем коммуникативного характера, обусловленных зачастую наличием опосредованных коммуникаций на основе цифровых технологий и минимизацией непосредственного – живого – общения, в котором ребенок, по сути, и учится выражать и проявлять себя эмоционально, получает чувственный опыт, опыт проживания, переживания, открывает для себя новые ощущения, посредством которых приходит к пониманию реальной сущности происходящего и формированию своей картины мира на своем уровне миропонимания. Сложившаяся ситуация выдвинула на одно из первых мест, как требующих решения, проблемы межличностного коммуникативного взаимодействия и развития социальной компетентности младших школьников.

Социальная компетентность, представляющая собой «… интегративную личностную характеристику, отражающую признание им ценности себя и другого, сотрудничества с детьми и взрослыми, знание правил поведения и взаимодействия, способов выхода из конфликтных ситуаций, проявляющуюся в уважительном отношении к людям разного возраста и разных культур, в ответственности за свои поступки и результаты деятельности на основе развития рефлексии»,

проявляется во всех главных сферах жизнедеятельности человека: в семье, в образовательном учреждении, в деятельности, в личностном, общечеловеческом и профессиональном контекстах, в системе социальных институтов, норм и отношений [1, с. 34].

Проблемы развития социальной компетентности находятся в центре внимания педагогов и психологов (А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова [2], Е.В. Каменская [3], Е.В. Прямикова [4]). Данный возраст является важным этапом в развитии социальной компетентности школьников, поскольку именно в этот период закладываются основы для развития мотивационной сферы, отношение к себе и другим, развиваются произвольность поведения, самооценка, навыки конструктивного и рефлексивного поведения в сложных жизненных ситуациях.

Авторы современных исследований все больше внимания стараются уделять психологическим аспектам и вопросам создания комфортной среды и организации деятельности субъектов образовательного процесса по развитию социальной компетентности младших школьников как важной составляющей в адаптации ребенка к началу школьного обучения и развитии учебной мотивации (Н.В. Калинина [5; 6], Е.Г. Петренко [7], О.В. Галакова, С.Б. Серякова [8; 9]), среди которых немаловажная роль отводится и вопросам детско-родительских отношений в семье младшего школьника, в том числе в условиях опосредованного сетевого взаимодействия (Л.А. Емельянова, Л.И. Могилова [10], О.А. Сагалакова, Д.В. Треувцев [11]). Большинство авторов сходятся во мнении о важности периода старшего дошкольного и младшего школьного возраста в развитии социальной компетентности, который всегда сопряжен с проблемами адаптации к школьному обучению, зачастую обостряющими межличностные коммуникации и социальное взаимодействия младших школьником при недостаточном уровне ее развития в цифровом обществе опосредованных коммуникаций. При этом актуальным становится поиск путей сотрудничества педагогов и родителей в организации эффективной совместной работы по развитию социальной компетентности младших школьников с учетом особенностей возраста и начала школьного обучения (О.Ф. Борисова [12], Е.А. Иванаевская [13], Ю.В. Коротина [14], О.А. Круз-Брукс [15], Н.Г. Токарева [16]).

Актуальность данной проблемы подтверждается наблюдениями за младшими школьниками, которые, попав в новую среду, не будучи готовыми к социальному взаимодействию и не умеющими его выстраивать, зачастую сталкиваются с проблемами коммуникации, что влияет в целом и на комфортность пребывания в школьном коллективе, и на адаптацию к нему, и на мотивацию к обучению. Особую актуальность это приобретает для первоклассников, которым необходима помощь и поддержка педагогов и родителей, от которых во многом зависит комфортность пребывания и взаимодействия ребенка в образовательной среде. Отсутствие программ, способствующих развитию социальной компетентности детей младшего школьного возраста, и недостаточное использование воспитательного потенциала семьи и педагогического коллектива средних школ зачастую способствуют возникновению проблем адаптации, что в дальнейшем приводит к трудностям взаимодействия со сверстниками, психологическим проблемам и проблемам в учебе.

Данное исследование посвящено изучению и анализу деятельности педагогов по развитию социальной компетентности младших школьников в образовательном процессе начальной школы. Успешность организации совместной деятельности педагогов определяется, в частности, тем, насколько в ходе работы с младшими школьниками будет создана психологически комфортная образовательная среда и условия для межличностного взаимодействия, что позволит им усвоить механизм социального взаимодействия с детском коллективом и взрослыми, выработать для себя эффективную модель поведения в социуме. Особую практическую значимость в связи с этим приобретает диагностика уровней развития социальной компетентности младших школьников, разработка, реализация и оценка эффективности программы совместной работы социального педагога, педагога-психолога, учителей начальных классов и родителей первоклассников по развитию социальной компетентности младших школьников в условиях общеобразовательной школы на основе сотрудничества субъектов образовательного процесса.

Целью исследования было выявление проблем межличностного коммуникативного взаимодействия и уровней развития социальной компетентности младших школьников в образовательном процессе начальной школы.

Задачи исследования:

1. Выявление проблем межличностного коммуникативного взаимодействия и уровня развития социально-коммуникативных навыков младших школьников.

2. Разработка программы по развитию социальной компетентности младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

3. Экспериментальная проверка эффективности реализации программы, диагностика уровней развития социальной компетентности младших школьников.

Теоретическое обоснование и эмпирическое исследование проблемы развития социальной компетентности младших школьников в образовательном процессе начальной школы строится на основе системно-деятельностного подхода, в рамках которого различные факторы, влияющие на развитие социальной компетентности, проблемы и характер межличностного коммуникативного взаимодействия, рассматриваются во взаимосвязи и взаимовлиянии. Данный подход лежит и в основе совместной работы педагогов по психолого-педагогическому сопровождению развития социальной компетентности младших школьников. Учет особенностей возраста, специфики цифрового общества, опыта в выстраивании социальных коммуникаций и личностных проявлений младших школьников во взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса создает необходимость обращения в качестве методологической основы исследования к личностному и компетентностному подходам.

Научная новизна исследования состоит в обосновании, разработке и апробации программы совместной работы социального педагога, педагога-психолога, учителей начальных классов, родителей первоклассников и обучающихся по развитию уровней социальной компетентности младших школьников в образовательном процессе начальной школы и решению проблем межличностного коммуникативного взаимодействия, обусловленных спецификой цифрового социума.

Для исследования проблем межличностного коммуникативного взаимодействия и уровней развития социальной компетентности младших школьников использовались проективные методики: «Краски» Р.В. Овчаровой, «Солнце, тучка, дождик» Н.И. Дереклеевой, тест «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С Каufмана, рисуночный тест «Что мне нравится в школе?» Н.Г. Лускановой. Выбор данных методик обусловлен тем, что они позволяют достоверно диагностировать исследуемые характеристики личности, доступны и удобны в использовании, обработке и интерпретации результатов, применимы для данного количества респондентов. Также был проведен анализ качественных показателей опытно-экспериментальной работы. Для этого использовались беседа и наблюдение как вспомогательные методы и анкетирование родителей.

**Выборка исследования:** респонденты КГУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 города Курчатова» Восточно-Казахстанской области Республики Казахстан – 41 учащийся начальных классов. Экспериментальную группу составили учащиеся 1 «А» класса – 22 человека, контрольную группу составили учащиеся 1 «Б» – 19 человек. В исследовании приняли участие два учителя начальных классов, социальный педагог, педагог-психолог, 33 родителя.

После сравнительного анализа было выделено две группы учащихся: первая группа – экспериментальная, в которой была реализована программа развития социальной компетентности младших школьников, и вторая группа – контрольная, в которой системная работа не проводилась. Диагностика респондентов проводилась дважды – до и после реализации программы развития социальной компетентности младших школьников. Цель программы состояла в том, чтобы способствовать развитию социальной компетентности младших школьников посредством создания психологически комфортной образовательной среды и условий для развития социальной компетентности в образовательном процессе начальной школы на основе эффективного взаимодействия социального педагога, педагога-психолога, учителя начальных классов и родителей.

**Результаты исследования.** Первичная и повторная диагностика показали следующие результаты.

Результаты первичной и повторной диагностики уровня развития социальной компетентности по итогам диагностики с помощью методик «Краски» Р.В. Овчаровой и «Солнце, тучка, дождик» Н.И. Дереклеевой для экспериментальной (1 «А» класс) и контрольной (1 «Б» класс) групп представлены на рис. 1 и 2.

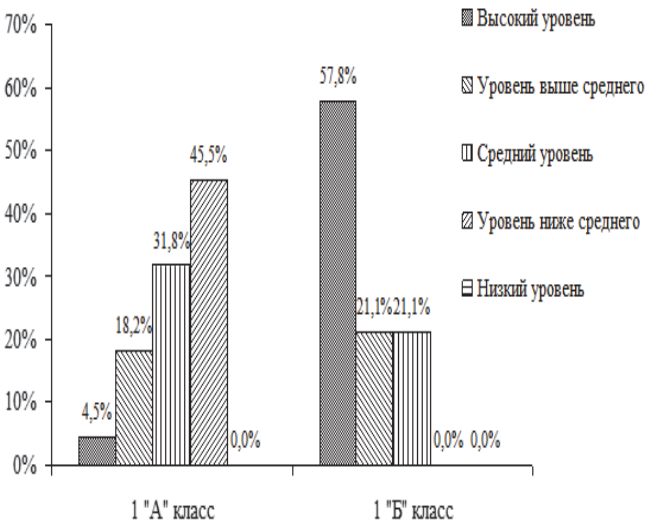



Рис. 1. Уровни развития социальной компетентности по итогам диагностики с помощью методик «Краски» и «Солнце, тучка, дождик» (первичная диагностика)

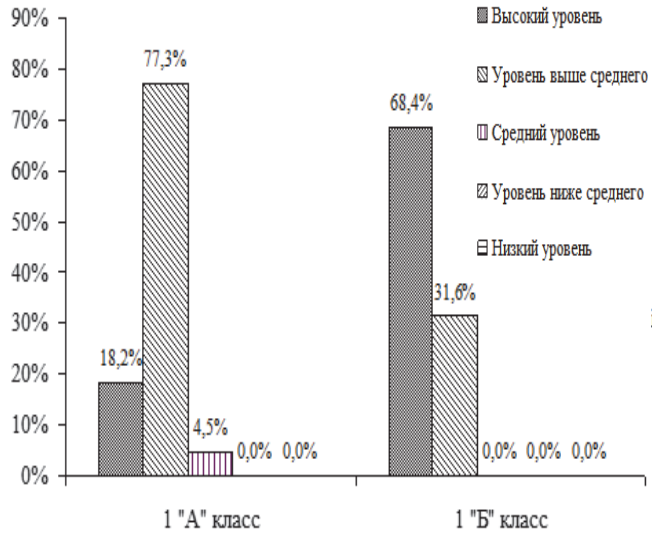



Рис. 2. Уровни развития социальной компетентности по итогам диагностики с помощью методик «Краски» и «Солнце, тучка, дождик» (повторная диагностика)

Как видно из рис. 1 и 2, в 1 «А» классе учащихся с высоким уровнем развития социальной компетентности стало больше на 13,7%, с уровнем выше среднего – на 59,1%, со средним уровнем стало меньше на 27,3%, с уровнем ниже среднего – меньше на 45,5%. Респондентов с низким уровнем не выявлено. В 1 «Б» классе учащихся с высоким уровнем развития социальной компетентности стало больше на 10,6%, с уровнем выше среднего – больше на 10,5%, со средним уровнем стало меньше на 21,1%. Респондентов с уровнем ниже среднего и низким уровнем не выявлено.

Сравнительный анализ данных показал, что уровни показателей экспериментальной группы значительно изменились. Появилось 4 респондента с высоким уровнем развития социальной компетентности, 17 респондентов с уровнем выше среднего, со средним уровнем – только один респондент, что говорит о положительной динамике. Практика показала важность сотрудничества всех субъектов образовательного процесса: социального педагога, педагога-психолога, учителей, родителей и самих детей и работы в команде по общему плану для достижения положительного результата.

Результаты диагностики родительского отношения по тесту «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С Кауфмана представлены на рис. 3.

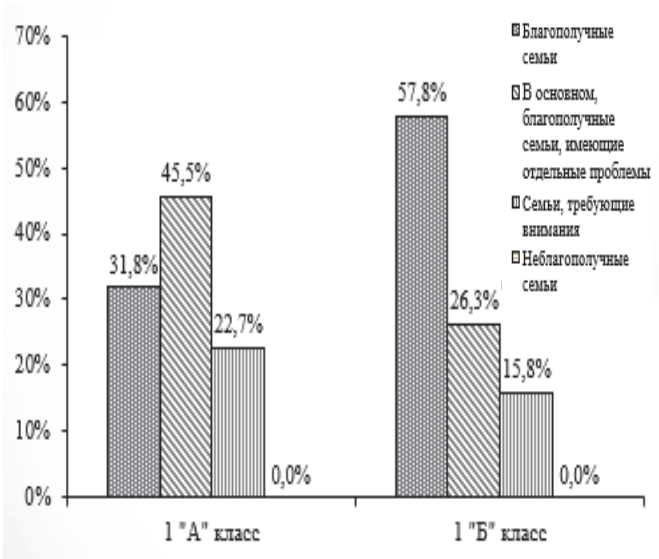



Рис. 3. Диагностика родительского отношения

Как видно из рис. 3, в 1 «А» классе выявлено благополучных семей 31,8% (7 чел.), в основном благополучных, имеющих отдельные проблемы (недостаточность времени, проведённого с ребёнком, или нескладывающиеся отношения с одним из членов семьи, а также отсутствие одного из родителей), – 45,5% (10 чел.), семей, требующих внимания социального педагога и педагога-психолога (конфликты одного из родителей с ребёнком, конфликты родителей между собой, аддиктивное поведение одного из родителей), – 22,7% (5 чел.). Неблагополучных семей не выявлено. В 1 «Б» классе выявлено благополучных семей 57,9% (11 чел.), в основном благополучных, имеющих отдельные проблемы, – 26,3% (5 чел.), семей, требующих внимания социального педагога и педагога-психолога, – 15,8% (3 чел.). Неблагополучных семей не выявлено. С родителями проводились беседы, тренинги, семинары, мини-лекции. Как отметили родители, после данной работы во многих семьях улучшились отношения с детьми.

Результаты анкетирования родителей, в котором из родителей 1 «А» класса приняли участие 20 из 22 родителей, из родителей 1 «Б» класса – 13 из 19, следующие.

По итогам первичного анкетирования в 1 «А» классе, по мнению родителей, для 16 детей (80,0%) выявлен достаточный уровень адаптации, для 4 детей (20,0%) – возможная дезадаптация, дезадаптированных детей не выявлено. В 1 «Б» классе, по мнению родителей, для 12 детей (92,3%) выявлен достаточный уровень адаптации, для одного ребенка (7,7%) – возможная дезадаптация, дезадаптированных детей не выявлено. В среднем из общего числа опрошенных родителей 86,2% считают своих детей успешно адаптированными к школьным условиям, 13,8% опрошенных родителей считают, что их ребенок ещё не смог адаптироваться к обучению в школе.

По итогам повторного анкетирования в 1 «А» классе, по мнению родителей, для 20 детей (100,0%) выявлен достаточный уровень адаптации, детей с возможной дезадаптацией и дезадаптированных не выявлено. Для родителей 1 «А» класса показатель достаточного уровня адаптации детей увеличился на 20,0%. В 1 «Б» классе, по мнению родителей, для 13 детей (100,0%) выявлен достаточный уровень адаптации, детей с возможной дезадаптацией и дезадаптированных не выявлено.

Родителями была отмечена комфортность коммуникативного взаимодействия детей в школе как фактор, во многом влияющий на их адаптированность к школе. В целом опрошенные родители считают своих детей успешно адаптированными к условиям школьного обучения к концу учебного года.

Результаты первичной и повторной диагностики учебной мотивации с помощью методики «Что мне нравится в школе?» Н.Г. Лускановой представлены на рис. 4 и 5.

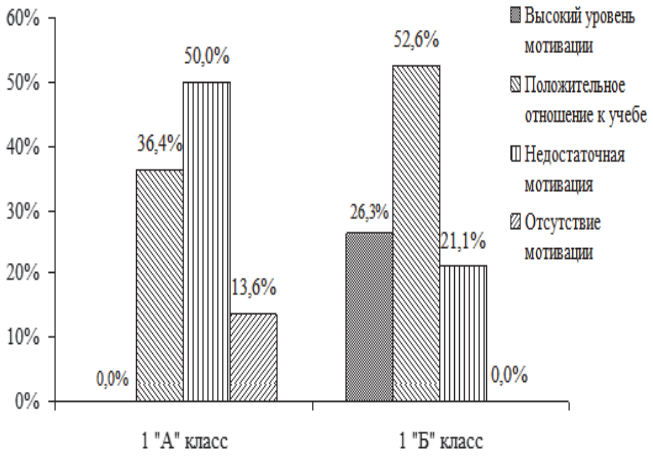



Рис. 4. Результаты диагностики учебной мотивации с помощью методики «Что мне нравится в школе?» (первичная диагностика)

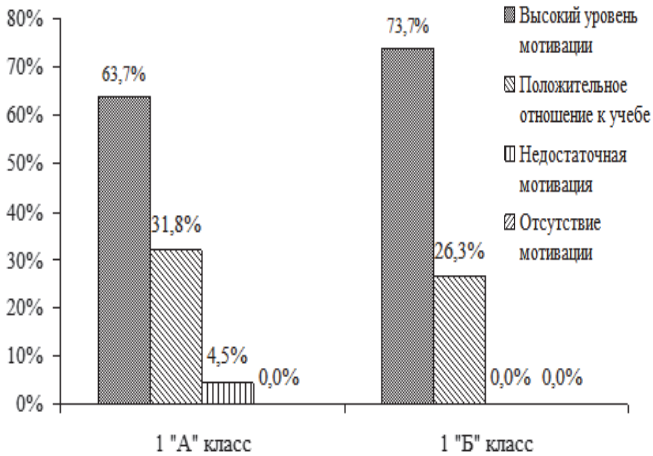



Рис. 5. Результаты диагностики учебной мотивации с помощью методики «Что мне нравится в школе?» (повторная диагностика)

Как видно из рис. 4, по итогам первичной диагностики в 1 «А» классе учащихся с высоким уровнем мотивации не выявлено, положительное отношение к учебе выявлено у 36,4% (8 чел.), недостаточная мотивация – у 50,0% (11 чел.), отсутствие мотивации – 13,6% (3 чел.). В 1 «Б» классе выявлено 26,3% учащихся (5 чел.) с высоким уровнем мотивации, положительное отношение к учебе выявлено у 52,6% (10 чел.), недостаточная мотивация – у 21,1% (4 чел.), отсутствие мотивации не выявлено.

Как видно из рис. 5, по итогам повторной диагностики в 1 «А» классе выявлено 63,7% учащихся (14 чел.) с высоким уровнем мотивации, положительное отношение к учебе выявлено у 31,8% (7 чел.), недостаточная мотивация – у 4,5% (1 чел.), отсутствие мотивации не выявлено. В 1 «Б» классе выявлено 73,7% учащихся (14 чел.) с высоким уровнем мотивации, положительное отношение к учебе выявлено у 26,3% (5 чел.), недостаточная мотивация и отсутствие мотивации не выявлены.

Как показали результаты диагностики по данной методике, в 1 «А» классе учащихся высоким уровнем мотивации стало больше на 63,7%, с положительным отношением к учебе учащихся стало меньше на 4,6%, с недостаточной мотивацией учащихся стало на 45,5% меньше. Респондентов с отсутствием мотивации не выявлено. В 1 «Б» классе учащихся высоким уровнем мотивации стало больше на 47,4%, с положительным отношением к учебе количество учащихся стало меньше на 26,3%. Респондентов с недостаточной мотивацией и отсутствием мотивации не выявлено. Снижение показателей с положительным отношением к учебе произошло вследствие повышения показателя с высоким уровнем мотивации.

В целом оценка результатов формирующего эксперимента показала повышение уровней социальной компетентности учащихся первых классов, адаптации младших школьников к обучению в начальной школе, внешней и внутренней мотивации к обучения, общению и совместной деятельности и коллективному творчеству, интереса к общению, усвоения навыков социального доверия и взаимодействия, коммуникативных навыков.

Таким образом, проведенный эмпирический анализ проблем межличностного коммуникативного взаимодействия и уровней развития социальной компетентности младших школьников в образовательном процессе начальной школы позволил сделать следующие выводы.

1. Как показывают результаты проведенного исследования, почти для половины респондентов экспериментальной группы выявлен уровень развития социальной компетентности ниже среднего – 45,5%, недостаточный уровень мотивации выявлен у 50,0% респондентов экспериментальной группы и 21,1% респондентов контрольной группы, отсутствие мотивации выявлено у 13,6% респондентов экспериментальной группы. Для 20,0% респондентов экспериментальной группы и 7,7% респондентов контрольной группы характерными являются признаки возможной дезадаптации к школьному обучению. Большинство обследованных, имеющих данные показатели, проживают в семьях, требующих внимания социального педагога и педагога-психолога, – 22,7% и 15,8% соответственно.

2. Решению выявленных проблем, развитию социально-коммуникативных навыков и в целом повышению уровня развития социальной компетентности младших школьников может способствовать реализация специальной программы по развитию социальной компетентности младших школьников в образовательном процессе начальной школы посредством создания психологически комфортной образовательной среды и условий для развития социальной компетентности младших школьников в образовательном процессе начальной школы на основе эффективного взаимодействия социального педагога, педагога-психолога, учителя начальных классов и родителей.

3. Программа по развитию социальной компетентности младших школьников в условиях общеобразовательной школы может включать в себя коррекционные и развивающие занятия, игровые приемы и упражнения, способствующие развитию ролевого поведения в социуме, организацию различных видов деятельности детей и родителей, индивидуальную работу с ними, что позволяет обеспечивать развитие социальной компетентности детей в игровой деятельности. При этом работа должна вестись в комплексе такими специалистами, как социальный педагог, педагог-психолог, учителя начальных классов и родители.

4. Реализация разработанной программы по развитию социальной компетентности младших школьников показала положительные результаты: улучшились взаимоотношения в семье у младших школьников и их родителей, наладилось взаимопонимание и взаимосотрудничество, выросла успеваемость, что говорит о развитии познавательных мотивов. Дети научились работать в команде вместе с взрослыми. Благодаря тренинговым занятиям взрослые научились создавать для детей радостную и доброжелательную атмосферу, в которой наиболее полно раскрываются способности младшего школьника и его мотивация к различным видам деятельности. Учителям создана мотивация для дальнейшего применения данной программы в образовательном процессе. По итогам реализации программы для респондентов экспериментальной группы преобладающим является уровень развития социальной компетентности выше среднего. Количество респондентов с данным уровнем увеличилось на 59,1%. Число респондентов с недостаточным уровнем мотивации снизилось на 45,5%, респондентов с отсутствием мотивации не выявлено.

Таким образом, как показывают результаты проведенного исследования, социальная компетентность школьников развивается в ситуациях совместной деятельности со сверстниками, учителями, родителями в сотрудничестве с социальным педагогом и педагогом-психологом. Для развития социальной компетентности младших школьников в образовательном процессе начальной школы необходимо моделирование ситуаций в условиях психологически комфортной образовательной среды, где школьник мог бы проявить свои способности, на основе организации эффективного взаимодействия социального педагога, педагога-психолога, воспитателей, учителей начальных классов и родителей. Продуктивное взаимное сотрудничество школьных учителей, социального педагога, педагога-психолога и родителей выводит на качественно новый уровень развитие социальной компетентности младших школьников.

В ходе реализации разработанной программы были выявлены социально-педагогические проблемы, негативно влияющие на формирование успешной социальной адаптации, разработаны и реализованы методики по развитию социальной компетентности младших школьников в образовательном процессе начальной школы. В рамках заявленной программы проведены игровые, развивающие и коррекционные занятия, мини-лекции и тренинги, диагностика и анализ результатов. Реализация подобных программ способствует развитию у младших школьников навыков общения, работы в команде, любознательности, сотрудничества, внимательности к собеседнику и членам коллектива, умения успешно решать совместные задачи, действовать по заранее намеченному плану, а также развитию речи, уверенности при выступлении перед аудиторией, эффективному решению задач, возникающих в повседневной жизни.

Заявленные в исследовании задачи решены, цель достигнута.

Практическая значимость исследования состоит в разработке программы по развитию социальной компетентности младших школьников, которая может быть использована социальными педагогами и педагогами-психологами в начальной школе в условиях любого образовательного учреждения для успешного развития социальной компетентности младших школьников.

Перспективы дальнейшего исследования и работы по развитию социальной компетенции могут найти свое отражение и быть продолжены в направлении подготовки социальных педагогов, педагогов-психологов и учителей начальных классов к деятельности по программам развития социальной компетентности в образовательном процессе, создания благоприятной среды для развития навыков социально-коммуникативного взаимодействия у младших школьников.

Библиографический список


1. Галакова О.В. *Развитие социальной компетентности школьников во внеурочной деятельности.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
2. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У. *Социальная компетентность: режиссура совместных действий.* Москва: Гратис, 2006.
3. Каменская Е.В. Социальная компетентность: соотношение научных теорий. *Современные проблемы науки и образования.* 2012; № 1.
4. Прямикова Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики. *Социологические исследования.* 2009; № 7: 126–132.
5. Калинина Н.В. *Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников*. Диссертация … доктора психологических наук. Самара, 2006.
6. Калинина Н.В. Социальная компетентность младшего школьника: формирование конструктивных поведенческих стратегий. *Ученые записки педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского.* Серия: Психология. Педагогика. 2008; № 3-4: 7–13.
7. Петренко Е.Г. *Внутришкольное управление процессом развития коммуникативной компетентности младших школьников.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Белгород, 2010.
8. Галакова О.В., Серякова С.Б. Психолого-педагогические условия развития социальной компетентности младших школьников. *Наука и бизнес: пути развития.* 2013; № 4 (22): 72–75.
9. Серякова С.Б., Галакова О.В. Диагностика социальной компетентности младшего школьника. *Перспективы науки.* 2012; № 32: 220–222.
10. *Формирование социальной компетентности детей и молодежи в условиях сетевого взаимодействия образовательной организации с социальными партнерами разного типа:* сборник методических материалов. Челябинск: ЧИППКРО, 2018.
11. Сагалакова О.А., Треувцев Д.В. Социальные страхи младших школьников в контексте когнитивно-поведенческих паттернов родителей. *Известия Алтайского государственного университета.* 2011; № 2/2 (70): 64–68.
12. Борисова О.Ф. *Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста:* Диссертация … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2009.
13. Иванаевская Е.А. *Формирование компетентности социального взаимодействия школьников во внеурочной деятельности.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Самара, 2012.

14. Коротина Ю.В. *Формирование социальной компетентности младших школьников средствами учебных предметов.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Тамбов, 2011.
15. Крузе-Брукс О.А. *Формирование социальной компетентности учащихся начальной школы средствами учебной кооперации.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2008.
16. Токарева Н.Г., Петров Р.А. Развитие социальной компетентности младших школьников как одно из важнейших направлений работы в начальной школе. *Проблемы и перспективы развития образования:* материалы V Международной научной конференции. Пермь: Меркурий, 2014: 139–141.

References

1. Galakova O.V. *Razvitie social'noj kompetentnosti shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.
2. Asmolov A.G., Soldatova G.U. *Social'naya kompetentnost': rezhissura sovmestnyh dejstvij.* Moskva: Gratis, 2006.
3. Kamenskaya E.V. Social'naya kompetentnost': sootnoshenie nauchnyh teorij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2012; № 1.
4. Pryamikova E.V. Social'naya kompetentnost' shkol'nikov: smysly i praktiki. *Sociologicheskie issledovaniya.* 2009; № 7: 126-132.
5. Kalinina N.V. *Psihologicheskoe soprovozhdenie razvitiya social'noj kompetentnosti shkol'nikov*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Samara, 2006.
6. Kalinina N.V. Social'naya kompetentnost' mladshego shkol'nika: formirovanie konstruktivnyh povedencheskih strategij. *Uchenye zapiski pedagogicheskogo instituta SGU im. N.G. Chernyshevskogo.* Seriya: Psihologiya. Pedagogika. 2008; № 3-4: 7-13.
7. Petrenko E.G. *Vnutrishkol'noe upravlenie processom razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti mladshih shkol'nikov.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Belgorod, 2010.
8. Galakova O.V., Seryakova S.B. Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya social'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov. *Nauka i biznes: puti razvitiya.* 2013; № 4 (22): 72-75.
9. Seryakova S.B., Galakova O.V. Diagnostika social'noj kompetentnosti mladshego shkol'nika. *Perspektivy nauki.* 2012; № 32: 220-222.
10. *Formirovanie social'noj kompetentnosti detej i molodezhi v usloviyah setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'noj organizacii s social'nymi partnerami raznogo tipa:* sbornik metodicheskih materialov. Chelyabinsk: ChIPPKRO, 2018.
11. Sagalakova O.A., Treuvcev D.V. Social'nye strahi mladshih shkol'nikov v kontekste kognitivno-povedencheskih patternov roditelej. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011; № 2/2 (70): 64-68.
12. Borisova O.F. *Formirovanie social'noj kompetentnosti detej doshkol'nogo vozrasta:* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2009.
13. Ivanaevskaya E.A. *Formirovanie kompetentnosti social'nogo vzaimodejstviya shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Samara, 2012.
14. Korotina Yu.V. *Formirovanie social'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov sredstvami uchebnyh predmetov.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2011.
15. Kruze-Bruks O.A. *Formirovanie social'noj kompetentnosti uchaschihsya nachal'noj shkoly sredstvami uchebnoj kooperacii.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2008.
16. Tokareva N.G., Petrov R.A. Razvitie social'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov kak odno iz vazhnejshih napravlenij raboty v nachal'noj shkole. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya:* materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Perm': Merkurij, 2014: 139-141.

*Статья поступила в редакцию 20.11.22*

УДК 376.5 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-12-14

***Burtseva E.D.,*** *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: ekatburc@yandex.ru*

**DEVELOPMENT AND TESTING OF A COMPREHENSIVE METHODOLOGY FOR IDENTIFYING GIFTED CHILDREN.** The article discusses the results of a study of the development of giftedness in secondary school students with specialized training. In the process of experimental research, a comprehensive methodology for identifying gifted children was developed, including 6 blocks of questions, each of which corresponds to a certain type of giftedness. The results of the study confirm the high efficiency and practical significance of this technique, which can be used not only in the system of general education, but also in secondary vocational or higher education, since the questions of this questionnaire are sufficiently adapted to almost any age of the subjects, with the exception of younger preschool age.

*Key words:* **comprehensive methodology, questionnaire, identification, diagnostics, gifted children.**

***Е.Д. Бурцева****, аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: ekatburc@yandex.ru*

# РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ КОМПЛЕКСНОЙ МЕТОДИКИ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

В статье рассматриваются результаты исследования развития одаренности у учащихся общеобразовательной школы с профильным обучением. В процессе опытно-экспериментального исследования была разработана комплексная методика выявления одаренных детей, включающая 6 блоков вопросов, каждый из которых соответствует определенному виду одаренности. Результаты проведенного исследования подтверждают высокую эффективность и практическую значимость данной методики, которую можно использовать не только в системе общего образования, но и среднего профессионального или высшего образования, поскольку вопросы данной анкеты являются достаточно адаптированными практически к любому возрасту испытуемых, за исключением младшего дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* **комплексная методика, анкета, выявление, диагностика, одаренные дети.**

Проблема выявления и развития детской одаренности отличалась высокой актуальностью во все времена. Начиная с античности, многие великие мыслители рассуждали о происхождении одаренности, ее особенностях и предпосылках. Актуальность проблемы детской одаренности, давно исследовавшейся в психологии и педагогике, в настоящее время определяется высоким интересом к одаренным детям со стороны общества. На современном этапе развития педагогической науки имеется большой теоретический и практический материал, позволяющий своевременно выявлять и эффективно развивать детские таланты, которые классифицируют по следующим видам: художественная, творческая, интеллектуальная (общая, академическая, специальная), социальная (лидерская, коммуникативная, аттрактивная), духовно-ценностная и психомоторная одаренность.

Однако возникает вопрос: как среди большого выбора существующих методик, выявляющих определенные виды одаренности у детей, разработать комплексную методику, которая могла бы применяться не в качестве основного метода диагностики одаренности, а характеризовалась бы дополнительной экспресс-функцией, позволяющей в короткий срок эффективно диагностировать сразу все виды детской одаренности?

Цель исследования – изучение развития одаренности у учащихся общеобразовательной школы с профильным обучением.

Задачи исследования заключались в изучении особенностей развития одаренности у учащихся общеобразовательной школы с профильным обучением, а также в разработке и апробации комплексной методики выявления одаренных детей.

Научная новизна заключается в разработанной нами комплексной методике выявления одаренных детей.

Практическая значимость заключается в эффективности данной методики, поскольку она дает объективные результаты в работе по выявлению одаренных детей за достаточно короткий промежуток, что способствует увеличению времени, необходимого для образовательного процесса.

С древнейших времен существовали различные взгляды на происхождение одаренности: одни считали, что это божественный дар, другие предполагали, что она имеет земное происхождение. В период античности об одаренности рассуждали такие великие мыслители, как Аристотель, Платон, Сократ, Гераклит, Цицерон, Ксенофонт. В основном в те времена одаренность понималась как божественная предопределенность, однако Аристотель стал основоположником нового понимания одаренности, которое заключалось в возможности формирования таланта не по религиозным убеждениям, а в зависимости от нравственного воспитания [1, с. 308]. Несмотря на широкое распространение интереса общества к происхождению одаренности, первые научные представления о данном феномене появились только в эпоху Возрождения, когда испанский врач Хуан Уарте высказал мысль, связанную с перспективой возрождения могущества Испанской империи. Он считал, что это возможно при максимальном использовании

на государственной службе особо одаренных людей. Его работа была одной из первых в истории психологии трудов, где в качестве основной задачи рассматривалось изучение индивидуальных различий в способностях с целью дальнейшего профессионального отбора [2, с. 23].

В одних теориях одаренность понималась как результат различных видов деятельности, а в других – как врожденное качество человека (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов). В современной науке представлено несколько концепций способностей: концепция наследственной предопределенности способностей, концепция средовой предопределенности способностей, концепция деятельностной и социальной предопределенности способностей [3, с. 10; 4].

Несмотря на огромное количество существующих методов исследования и выявления одаренных детей, универсального способа диагностики способностей учащихся еще нет. Наряду с возможностью использования различных методик, охватывающих исключительно определенные сферы человеческой деятельности, например, интеллектуальную (Тест структуры интеллекта Амтхауэра, Тест интеллекта Г. Айзенка) или творческую (Тест творческого мышления Торренса, задания для исследования креативности), возникает противоречие между существованием огромного количества методов узкой направленности и необходимостью комплексного подхода в диагностике одаренности детей [5, с. 96, 108, 158].

*Проект комплексной методики выявления одаренных детей*

Для того чтобы процесс выявления одаренных детей был более эффективным, мобильным и удобным в практическом использовании, необходимо систематизировать различные методы исследования по всем возможным видам детской одаренности и интегрировать в одну методику. Разумеется, при исследовании способностей учащихся использование одной методики является недостаточным, поскольку ограничивает более глубокий анализ одаренности, поэтому данная методика может использоваться и давать объективные результаты только в комплексе с другими методами более узкой направленности [6]. Однако в тех случаях, когда исследование носит не столько научный, сколько практико-ориентированный характер и направлено на выявление одаренных детей классным руководителем в процессе их адаптации к школе (в первом и пятом классах) или в ходе профориентационной работы (в выпускных и старших классах) для дальнейшей более эффективной работы с ними на уроках, секциях и кружках, олимпиадах, конкурсах и соревнованиях, в благотворительной и волонтерской деятельности, данная методика может заметно сократить время на исследование способностей школьников, но при этом показать верные общие результаты. Кроме того, данная методика может быть эффективна при использовании в социологических исследованиях.

Рассмотрим проект диагностической методики, разработанной нами в процессе опытно-экспериментальной работы. Данная анкета была составлена для изучения одаренных детей и применялась наряду с другими валидными и надежными методиками более узкой направленности. Результаты разработанной нами анкеты и остальных методов и методик, применяемых в ходе эксперимента, совпали и оказались взаимосвязанными, что подтверждает высокую практическую значимость данной методики.

*Анкета для родителей и учителей, выявляющая одаренность у учащихся*

Цель: выявление одаренных и талантливых детей в различных сферах деятельности.

Объект: одаренные учащиеся различных возрастных категорий из разных социальных групп.

Предмет: высокие способности учащихся в различных сферах деятельности.

Выборка: родители и учителя младших школьников, подростков и старшеклассников.

Описание: данная методика состоит из 6 блоков, содержащих вопросы и утверждения, на которые отвечают родители и учителя.

Инструкция: Уважаемые родители и учителя! Внимательно ознакомьтесь с вопросами и утверждениями анкеты, подчеркните те, с которыми вы согласны. В том случае, если нет нужного ответа, впишите его самостоятельно.

Продолжительность выполнения методики: 20–30 минут.

Организация опытно-экспериментального исследования

С целью изучения развития одаренности у учащихся общеобразовательной школы с профильным обучением было организовано и проведено опытно-экспериментальное исследование.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось в естественных условиях учебно-воспитательного процесса в МАОУ СОШ № 10 ст. Петропавловской Курганинского района Краснодарского края – школы с профильным обучением. Выборка констатирующего эксперимента составила 165 учащихся из разных возрастных категорий.

Методы и методики исследования

Исследование проводилось по двум направлениям:

- работа с управляющим составом школы, родителями и учителями;
- работа с учащимися.

В рамках первого направления были использованы такие методы исследования, как наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, метод анализа продуктов деятельности и метод экспертных оценок. Кроме того, в работе с родителями и учителями проводилась диагностика одаренности у учащихся в различных сферах деятельности. Для того чтобы выявить учащихся с различными видами одаренности, была предложена составленная нами анкета для родителей и учителей, выявляющая одаренность у учащихся, в которой требовалось отвечать на вопросы и утверждения, связанные с проявлениями различных способностей у школьников. Кроме того, родителям и учителям была предложена методика «Диагностика нравственной воспитанности М.И. Шиловой» для выявления учащихся с духовно-ценностной одаренностью, применялись методики, выявляющие особенности и стиль семейного воспитания [7, с. 88].

В рамках второго направления были использованы такие методы исследования, как наблюдение, беседа, метод анализа продуктов деятельности, социометрия и тестирование. Направления изучения одаренных учащихся общеобразовательной школы с профильным обучением были систематизированы в зависимости от исследуемых видов одаренности.

**Этапы эксперимента**

1. Констатирующий эксперимент. По результатам констатирующего исследования методом статистической обработки данных получилось общее количество одаренных учащихся среди всех классов (165 учащихся), которое составило 55 (33%) учащихся.

2. Формирующий эксперимент. Нами была разработана технологическая модель педагогического сопровождения развития одаренности у учащихся общеобразовательной школы с профильным обучением, которая включает в себя работу по четырем основным направлениям: работа с управленческим коллективом образовательного учреждения, работа с педагогическим коллективом образовательного учреждения, работа с учащимися образовательного учреждения и работа с родителями или законными представителями учащихся. Только при условии комплексной реализации работы по данным направлениям в процессе педагогического сопровождения развития одаренности у учащихся общеобразовательной школы с профильным обучением могут быть получены высокие положительные результаты.

3. Контрольный эксперимент. На данном этапе была апробирована разработанная комплексная методика выявления одаренных детей. В контрольном эксперименте приняли участие 327 учащихся из разных возрастных категорий, 97 родителей и 14 педагогов.

Контрольный эксперимент был реализован в течение 3 месяцев.

1. Экспериментальная группа – учащиеся семи классов «А» из разных возрастных групп общеобразовательной школы с профильным обучением в количестве 165 человек, участвовавшие в констатирующем и формирующем экспериментах.

2. Контрольная группа – учащиеся семи классов «Б» из разных возрастных групп общеобразовательной школы с профильным обучением в количестве 162 человек, которые не участвовали в констатирующем и формирующем экспериментах.

3. Родители и учителя учащихся из экспериментальной группы (учащихся «А» классов) в качестве экспертов.

**Результаты опытно-экспериментального исследования**

В ходе проведения диагностических методик на этапе контрольного эксперимента, применяемых также на этапе базового эксперимента, были получены следующие результаты:

1. Среди учащихся 4, 5, 6, 7, 8, 9 и 11 классов «А» в количестве 165 человек, образующих экспериментальную группу, было выявлено 55 учащихся с различными видами одаренности (33%) и 110 неодаренных учащихся (67%). После реализации разработанной нами технологической модели количество учащихся с высокими способностями увеличилось на 19%, поскольку удалось выявить 32 новых одаренных учащихся в сравнении с базовым экспериментом, раскрыть их скрытые способности. В результате в экспериментальной группе было выявлено 87 (52%) одаренных учащихся и 78 (48%) неодаренных. Общие результаты контрольного эксперимента среди учащихся «А» классов:

1. Начальное образование:

1) учащиеся четвертого «А» класса в количестве 25 человек – по результатам констатирующего эксперимента было выявлено 10 (40%) одаренных учащихся и 15 (60%) неодаренных, по результатам контрольного (после апробации технологической модели) – 15 (60%) одаренных учащихся и 10 (40%) неодаренных.

2. Основное общее образование:

1) учащиеся пятого «А» класса в количестве 26 человек – по результатам констатирующего эксперимента было выявлено 9 (35%) одаренных учащихся и 17 (65%) неодаренных, по результатам контрольного (после апробации технологической модели) – 14 (54%) одаренных учащихся и 12 (46%) неодаренных;

2) учащиеся шестого «А» класса в количестве 26 человек – по результатам констатирующего эксперимента было выявлено 8 (31%) одаренных учащихся и 18 (69%) неодаренных, по результатам контрольного (после апробации технологической модели) –11 (42%) одаренных учащихся и 15 (58%) неодаренных;

3) учащиеся седьмого «А» класса в количестве 23 человек – по результатам констатирующего эксперимента было выявлено 6 (26%) одаренных учащихся и 17 (74%) неодаренных, по результатам контрольного (после апробации технологической модели) – 9 (39%) одаренных учащихся и 14 (61%) неодаренных;

4) учащиеся восьмого «А» класса в количестве 26 человек – по результатам констатирующего эксперимента было выявлено 8 (31%) одаренных учащихся и 18 (69%) неодаренных, по результатам контрольного (после апробации технологической модели) – 11 (42%) одаренных учащихся и 15 (58%) неодаренных;

5) учащиеся девятого «А» класса в количестве 25 человек – по результатам констатирующего эксперимента было выявлено 7 (28%) одаренных учащихся и 18 (72%) неодаренных, по результатам контрольного (после апробации технологической модели) – 14 (56%) одаренных учащихся и 11 (44%) неодаренных.

3. Среднее общее образование:

1) учащиеся одиннадцатого «А» класса с профильным социально-гуманитарным обучением в количестве 14 человек – по результатам констатирующего эксперимента было выявлено 7 (50%) одаренных учащихся и 7 (50%) неодаренных, по результатам контрольного (после апробации технологической модели) – 13 (93%) одаренных учащихся и 1 (7%) неодаренный.

В результате после апробации разработанной нами технологической модели количество одаренных учащихся среди семи классов «А» изменилось с 55 (33%) на 87 (52%) учащихся. Увеличение составило 19% – 32 одаренных учащихся;

2) среди учащихся 4, 5, 6, 7, 8, 9 и 11 классов «Б» в количестве 162 человек, образующих контрольную группу, было выявлено 48 учащихся с различными видами одаренности (30%) и 114 – неодаренных учащихся (70%). Учащиеся данной группы не участвовали в базовом эксперименте, а также не подвергались апробации разработанной нами технологической модели.

Разница между количеством одаренных учащихся из первой группы (4, 5, 6, 7, 8, 9, 11 «А» классы) после апробации технологической модели и количеством одаренных учащихся из контрольной группы (4, 5, 6, 7, 8, 9, 11 «Б» классы), не участвовавшей в формирующем эксперименте, равна 22%. Следовательно, показатель эффективности разработанной нами технологической модели является высоким.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Разработанную и апробированную нами анкету для родителей и учителей, выявляющую одаренность у детей, можно считать эффективным методом исследования способностей благодаря соответствию следующим критериям: комплексность изучаемых аспектов одаренности; минимальная продолжительность выполнения методики; быстрый и легкий способ интерпретации результатов; систематичное исследование способностей во всех видах деятельности; ведение педагогического мониторинга одаренных учащихся; возможность применения в процессе психодиагностики, психологической адаптации и профориентации учащихся; возможность использования в социологических исследованиях; доступность применения методики на родительских собраниях, педагогических совещаниях и индивидуальных консультациях.

2. Результаты проведенного исследования подтверждают высокую степень достижения цели и задач, а также эффективность и практическую значимость данной методики.

Разработанную нами анкету для родителей и учителей, выявляющую одаренность у учащихся, можно использовать не только в системе общего образования, но и среднего профессионального или высшего образования, поскольку вопросы данной анкеты являются достаточно адаптированными практически к любому возрасту испытуемых за исключением младшего дошкольного возраста.

Библиографический список


1. Асмус В.Ф. *Античная философия*. Москва: Высшая школа, 2001.
2. Ридецкая О.Г. *Психология одаренности*: учебно-практическое пособие. Москва: Издательсткий центр «ЕАОИ», 2010.
3. Сергиенко И.Н. *Развитие детской одаренности в образовательной среде*: учебно-методическое пособие. Саратов, 2018.
4. Воронин А.Н. Психология дискурсивных способностей: вектор развития. *Психологический журнал*. 2018; Т. 39, № 3: 113–123.
5. Столяренко Л.Д. *Основы психологии*: Практикум. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
6. Хроменков П.А. Комплексный подход к исследованию проблем высшего педагогического образования в России на рубеже XX, XXI столетий. *Успехи современной науки и образования*. 2017; №5: 58–61.
7. Баркан А. *О чем говорят рисунки детей*. Руководство для родителей и педагогов. Москва: Этерна, 2014.


References


1. Asmus V.F. *Antichnaya filosofiya*. Moskva: Vysshaya shkola, 2001.
2. Rideckaya O.G. *Psihologiya odarennosti*: uchebno-prakticheskoe posobie. Moskva: Izdatel'stkij centr «EAOI», 2010.
3. Sergienko I.N. *Razvitie detskoj odarennosti v obrazovatel'noj srede*: uchebno-metodicheskoe posobie. Saratov, 2018.
4. Voronin A.N. Psihologiya diskursivnyh sposobnostej: vektor razvitiya. *Psihologicheskij zhurnal*. 2018; T. 39, № 3: 113-123.
5. Stolyarenko L.D. *Osnovy psihologii*: Praktikum. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
6. Hromenkov P.A. Kompleksnyj podhod k issledovaniyu problem vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii na rubezhe XX, XXI stoletij. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2017; №5: 58-61.
7. Barkan A. *O chem govoryat risunki detej*. Rukovodstvo dlya roditelej i pedagogov. Moskva: `Eterna, 2014.


*Статья поступила в редакцию 05.12.22*

УДК 373.3.016: 502 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-14-17

***Demidovich E.A.,*** *Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tara Branch of Omsk State Pedagogical University (Tara, Russia), E-mail: edemidovi4@mail.ru*
***Krivorotov S.K****., senior teacher, Tara Branch of Omsk State Pedagogical University (Tara, Russia), E-mail: krivorotov13tara@mail.ru*

**THE RESULTS OF TESTING THE ADDITIONAL GENERAL DEVELOPMENT PROGRAM, AIMED AT FORMING COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF YOUNGER STUDENTS.** The relevance of the article is due to the need to form communicative universal educational actions among primary school students. The purpose of the article is to form communicative educational actions (on the basis of three main aspects of communicative activity) for younger students in extracurricular activities on the basis of the BOU "Tarskaya Secondary School No. 2." The analysis of literary sources made it possible to substantiate and test the additional general development program "Knowing, saying, looking, cooperating" (within the framework of the subject "Environment"), aimed at the formation of communicative universal educational actions. The article presents the results of the implementation of each stage of experimental work: analysis of diagnostic methods, development and implementation of an after-hours program. The work is intended for elementary school educators, students and all interested researchers.

*Key words:* **FSES NOO, communicative universal educational activities, the main aspects of communicative activity, extracurricular activities, additional general development program.**

***Е.А. Демидович,*** *канд. пед. наук, доц., филиал ГОУ ВО «Омский государственный педагогический университет в г. Таре, г. Тара, E-mail: edemidovi4@mail.ru*
***С.К. Криворотов****, ст. преп., филиал ГОУ ВО «Омский государственный педагогический университет в г. Таре, г. Тара, E-mail: krivorotov13tara@mail.ru*

# РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования у обучающихся начальной школы коммуникативных универсальных учебных действий. Цель статьи заключается в формировании коммуникативных учебных действий (на основе трех основных аспектов коммуникативной деятельности) у младших школьников во внеурочной деятельности на базе БОУ «Тарская СОШ № 2». Проведенный анализ литературных источников позволил обосновать и апробировать дополнительную общеразвивающую программу «Познавая, говорю, ищу, сотрудничаю» (в рамках предмета «Окружающий мир»),

направленную на формирование коммуникативных универсальных учебных действий. В статье представлены результаты реализации каждого этапа опытно-экспериментальной работы: анализ диагностических методик, разработка и внедрение программы внеурочной деятельности. Статья предназначена для педагогов начальной школы, студентов и всех заинтересованных лиц.

*Ключевые слова:* **ФГОС НОО, коммуникативные универсальные учебные действия, основные аспекты коммуникативной деятельности, внеурочная деятельность, дополнительная общеразвивающая программа.**

Актуальность темы, поднимаемой в настоящей статье, обусловлена тем, что начальная школа – это важный этап в процессе общего образования детей. Это связано с тем, что за четыре года дети не только осваивают учебный материал, предусмотренный ООП НОО, но и «учатся учиться», работать самостоятельно, давать оценку своей деятельности и оценивать деятельность своих товарищей, а также приобретают другие необходимые навыки, которые позволят успешно развиваться и выстраивать взаимоотношения в обществе [1].

ФГОС НОО ориентирован на становление личностных характеристик выпускника: собственной деятельности, готовности действовать самостоятельно, отвечать за свои поступки, умение слушать и слышать собеседника, обосновывать и отстаивать свою точку зрения, высказывать своё мнение [2].

Согласно Асмолову А.Г., «коммуникативные учебные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и настраивать продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [3, с. 30].

Кроме того, автор «предлагает представлять содержание и структуру коммуникативных универсальных учебных действий следующими тремя основными аспектами коммуникативной деятельности (по преобладающей роли коммуникации):

1. Коммуникация как условие коммуникативно-речевых действий, передачи информации другим людям (интериоризации).
2. Коммуникация как взаимодействие - направлена на учёт позиции собеседника.
3. Коммуникация как кооперация (сотрудничество). Главным является сотрудничество по достижению результатов в рамках их совместной деятельности, а для этого необходима ориентация на партнера по деятельности» [3, с. 119–123].

Внеурочная деятельность для обучающихся – это возможность приобрести умения и навыки, которые не может дать обычный урок, это ориентация в мире, проба и поиск себя. Разнообразные формы данной деятельности повышают мотивацию и работоспособность детей, обеспечивают им психологический комфорт, способствуют снятию стрессовых ситуаций и разностороннему включению в мир человеческих отношений, а значит – и эффективности обучения [4].

Специфика предмета «Окружающий мир» заключается в его комплексной параллельности. В предмет входят природоведческие, обществоведческие, исторические сведения, предоставляющие обучающимся материал естественно-научных и социально-гуманитарных наук, который необходим для полного видения мира со всеми его взаимосвязями [5].

Внеурочная деятельность выступает как отдельный вид образовательного процесса, осуществляемого в разнообразных формах, отличных от привычного урока, направленных на достижение всех результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [6].

Тем самым проблема формирования коммуникативной деятельности и формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности важна и необходима.

Цель исследования заключается в разработке и внедрении дополнительной общеразвивающей программы «Познавая, говорю, ищу, сотрудничаю» (в рамках предмета «Окружающий мир»), направленной на формирование коммуникативных универсальных учебных действий (на основе трех основных аспектов коммуникативной деятельности) у младших школьников во внеурочной деятельности.

Задачи исследования: на основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыть основные понятия исследования, апробация и проверка эффективности разработанной дополнительной общеразвивающей программы, направленной на формирование коммуникативных универсальных учебных действий (на основе трех основных аспектов коммуникативной деятельности) у младших школьников во внеурочной деятельности.

Научная новизна нашего исследования заключается в обосновании эффективности использования дополнительной общеразвивающей программы «Познавая, говорю, ищу, сотрудничаю», направленной на формирование коммуникативных универсальных учебных действий (на основе трех основных аспектов коммуникативной деятельности) у младших школьников.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в ходе работы проанализированы подходы к понятию «коммуникативные универсальные учебные действия», «критерии и показатели сформированности коммуникативных универсальных учебных действий»; внедрена в учебно-образовательный процесс дополнительная общеразвивающая программа, направленная на формирование коммуникативных универсальных учебных действий (по преобладающей роли коммуникации); представлена диагностика результативности процесса формирования коммуникативных универсальных учебных действий (по преобладающей роли коммуникации) в рамках внеурочной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы педагогами начальной школы, студентами и другими заинтересованными лицами в процессе учебной и внеурочной работы с обучающимися.

Базой научного исследования и педагогического эксперимента явилось БОУ «Тарская СОШ № 2», расположенное в Тарском муниципальном районе Омской области. Объём выборки составил 24 человека – обучающиеся 3-х классов.

Педагогический эксперимент включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Для изучения уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий (по преобладающей роли коммуникации) были использованы следующие диагностические методики:

– методика дополнения И.А. Гальперина и Я.А. Микка – оценка коммуникативных УУД, соответствующих коммуникации как условию интериоризации;
– методика Лидерса А.Г. «Дорога к дому» – модифицированное задание «Архитектор – строитель», которая соответствует уровню сформированности коммуникативных УУД – коммуникация как взаимодействие;
– методика Р.В. Овчаровой «Ковёр», которая имеет целью изучение уровня сформированности коммуникативных УУД – коммуникация как кооперация (сотрудничество) [7].

Результаты, полученные в ходе проведения констатирующего этапа исследования сформированности коммуникативных универсальных учебных действий, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение обучающихся по уровням сформированности коммуникативных универсальных учебных действий (по преобладающей роли коммуникации)

| Уровень сформированности | Высокий | Средний | Низкий |
|---|---|---|---|
| **Коммуникация как условие интериоризации** | | | |
| Абсолютный показатель | 5 человек | 12 человек | 7 человек |
| Процентный показатель | 21% | 50% | 29% |
| **Коммуникация как взаимодействие** | | | |
| Абсолютный показатель | 5 человек | 13 человек | 6 человек |
| Процентный показатель | 21% | 54% | 25% |
| **Коммуникация как кооперация (сотрудничество)** | | | |
| Абсолютный показатель | 6 человек | 12 человек | 6 человек |
| Процентный показатель | 25% | 50% | 25% |

По результатам диагностических методик по каждому обучающемуся был определен уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий и обозначены умения, требующие дополнительной работы (не всегда удаётся грамотно сформулировать свою точку зрения, осуществлять контроль за своим поведением в процессе общения, а также не всегда может быть организована работа в групповой форме из-за возможности возникновения конфликта и неспособности его конструктивно разрешить).

Проведенный анализ методической и психолого-педагогической литературы, а также обобщенные результаты первичной диагностики младших школьников позволили выделить те коммуникативные универсальные учебные действия (по преобладающей роли коммуникации), на которые в первую очередь должна быть направлена работа субъектов образовательного процесса – коммуникация как взаимодействие; коммуникация как кооперация (сотрудничество).

Для обоснованности актуальности разработки и внедрения дополнительной общеразвивающей программы нами были проанализированы учебники «Окружающий мир. 3 класс»: в 2 частях, УМК «Школа России» (автор А.А. Плешаков) на наличие заданий, способствующих формированию коммуникативных УУД младших школьников, в соответствии с основными аспектами коммуникативной деятельности, которые были выделены выше [8].

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод, что в большинстве случаев в учебниках преобладают задания типа: «Подумай…», «Докажи…», «Предположи…», а также задания, направленные на работу по схемам, рисункам и тексту учебника, которые в большей степени соответствуют коммуникативным УУД (коммуникации как интериоризации). И в меньшей степени представлены задания на взаимодействие между детьми, соответствующие основным аспектам коммуникативной деятельности: коммуникация как взаимодействие; коммуникация как кооперация (сотрудничество) [9].

В рабочих тетрадях на печатной основе присутствуют следующие типы заданий, способствующих формированию коммуникативных УУД младших школьников [10]:

а) задания на обоснование, высказывание своей точки зрения, своих мыслей и чувств: «Подумай и расскажи…»; «Расскажи по схеме…»; «Объясни рисунок/схему»; «С помощью учебника назови/объясни и пр. …»;

б) задания на взаимодействие с одноклассниками: взаимопроверки; «Обсуди в паре/в классе…»; «Представь результаты работы классу»;

в) задания на сотрудничество с взрослыми «Узнай у взрослых…»;

г) задания на работу с дополнительными источниками информации, такими как атлас-определитель «От земли до неба!», «Зелёные страницы», «Великан на поляне», сеть Интернет и пр.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что заданий на формирование коммуникативных УУД младших школьников на уроках окружающего мира присутствует недостаточное количество, а именно – заданий, направленных на формирование основных аспектов коммуникативной деятельности.

Формирующий этап эксперимента включал в себя разработку и реализацию дополнительной общеразвивающей программы «Познавая, сотрудничаю, ищу, говорю», направленной на формирование коммуникативных УУД младших школьников.

В рамках первого раздела представлены структурные компоненты программы: пояснительная записка, цель и задачи, содержание программы, формы работы и планируемые результаты.

Второй раздел включает в себя комплекс организационно-педагогических условий, а именно: календарный учебный график, условия реализации программы, формы аттестации, оценочные материалы, методическое обеспечение и аннотацию программы.

Данная программа ориентирована на детей 9–10 лет.

Цель программы – создание условий для формирования коммуникативных УУД младших школьников, воспитание ответственного отношения к окружающей среде, создание условий для активного включения детей в деятельность по изучению природы своего края – Омской области – через применение метода проектов, а также создание условий для творческой самореализации детей.

Представим описание некоторых занятий из программы:

*Занятия по теме: «4 царства живой природы» с применением метода проектов.* Занятия были разработаны в рамках изучения раздела «Как устроен мир», тема «Природа».

В рамках первого занятия дети отправляются на планету Живых существ для того чтобы изучить царства, существующие там (растения, животные, грибы, бактерии).

Далее посредством диалога учителя и обучающихся и выполнения практических заданий в парах и в групповой форме формирование коммуникативных УУД осуществлялось следующим образом: дети самостоятельно ставили цель путешествия; в парах разгадывали ребусы про царства живой природы, распределясь по группам в соответствии с цветом жетона (4 группы по 6 человек), вспоминали правила групповой работы. Для групповой работы учитель раздавал конверты, которые содержали информацию о царстве, картинки и план описания царства (какие вопросы необходимо ответить в своём будущем выступлении) и форматы А3, на которых дети изображали «своё» царство.

Итогом первого занятия были творческие проекты про царства живой природы. Дети в группах выполняли задания: рисовали царство, вырезали картинки, выделяли необходимую информацию, исходя из плана, оформляли эту информацию на формате А3, рисовали представителей царств. В конце занятия дети высказывались, проводили рефлексию своей работы в целом.

На втором занятии дети перед классом защищали выполненные групповые проекты по плану, после выступления каждой группы учитель задавал детям вопросы для проверки усвоения изучаемого ими материала. Они высказывались о том, работа чьей группы им понравилась больше всего, и обосновывали свой выбор.

Итогом второго занятия было создание общего проекта «4 царства живой природы».

Организация выполнения проекта в групповой форме позволяла детям выполнить задание сообща, лучше настроиться на работу, принести максимальный вклад в выполнение общего дела. Обучающиеся помогали друг другу, вспоминали ранее изученный материал и использовали имеющийся. В группах были заметны лидеры, которые предлагали распределить роли тем или иным образом для более качественного выполнения задания.

*Занятия «Красная книга Омской области» с применением метода проектов.* Занятия были разработаны в рамках изучения раздела «Эта удивительная природа» (темы «Охрана растений», «Охрана животных»).

На первом занятии дети, исходя из прослушивания стихотворений и беседы с учителем, определяли тему и цель: узнать о некоторых растениях и животных, занесенных в Красную книгу Омской области.

Далее учитель организовывал работу по формированию коммуникативных УУД детей следующим образом: рассказывал о Красной книге в общем и о Красной книге Омской области конкретно, о мерах защиты животных и растений Омской области; беседовал с ними по рассказанному; организовывал работу в парах по карточкам, где обсуждали причины исчезновения животных и растений; дети составляли в парах памятку «Правила друзей природы».

В конце занятия учитель раздавал детям планы описания представителей животных и растений и листы для заполнения. Также обращал внимание на то, что для выполнения задания необходимо обращаться за помощью к взрослым, так как необходимую информацию нужно искать в дополнительных источниках. Дети оценивали свою деятельность на уроке, дополняя предложения на карточках, и по желанию читали свои получившиеся предложения.

На втором занятии дети вспоминали правила выступления перед аудиторией, защищали выполненные проекты перед классом, отвечали на задаваемые одноклассниками вопросы. В конце занятия дети высказывались, трудно ли им было выступать у доски и почему, а также выбирали наиболее понравившуюся работу и объясняли свой выбор.

Итогом проведенных занятий было оформление книги, в которую вошли работы обучающихся (по 12 представителей растительного и животного мира).

Большинство детей уверенно ощущали себя при выступлении у доски и ответах на вопросы одноклассников. Они владели текстом своих докладов, полно отвечали на поставленные вопросы. Однако у некоторых детей было заметно волнение при ответе у доски, не на все вопросы одноклассников были даны внятные ответы.

Дети старались при выполнении задания, т. к. ответственность за его качество лежала на каждом конкретном обучающемся, также немаловажную роль играло и создание своей Красной книги, чтобы в нее была занесена достоверная информация.

Подводя итоги формирующего эксперимента нашего исследования, мы провели контрольный срез с целью определения уровня результативности формирующего эксперимента по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что количество обучающихся с низким уровнем сформированности коммуникативных универсальных учебных действий снизилось.

Таблица 2

Результаты уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников (по преобладающей роли коммуникации)

| **Констатирующий этап** | | | **Общий уровень сформированности** | **Контрольный этап** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| В | С | Н | Уровень развития | В | С | Н |
| 5 чел. | 10 чел. | 9 чел. | Абсолютный показатель | 7 чел. | 12 чел. | 5 чел. |
| 21% | 41% | 38% | Процентный показатель | 29% | 50% | 21% |

Полученные результаты доказывают эффективность разработанной дополнительной общеразвивающей программы «Познавая, сотрудничаю, ищу, говорю».

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование коммуникативных универсальных учебных действий (на основе трех основных аспектов коммуникативной деятельности) необходимы младшим школьникам для дальнейшего успешного обучения и деятельности. Задачи работы выполнены, цель достигнута в полном объёме. Перспектива дальнейших исследований, на наш взгляд, несомненна, поскольку предложенные материалы позволят совершенствовать процесс организации внеурочной деятельности в начальной школе.

Библиографический список


1. Подбельных Г.И. *Формирование УУД в начальной школе при внедрении ФГОС НОО*. Available at: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2012/10/13/formirovanie-uud-v-nachalnoy-shkole-pri-vnedrenii-fgos-noo, 2019
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Available at: https://fgos.ru/
3. Асмолов А.Г. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли*: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2008.
4. Лямскина Н.А. *Формирование культуры общения младших школьников как педагогическая задача*. Москва: Просвещение, 2013.
5. Горохова Ю.В. Экспериментальная работа по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности по предмету «Окружающий мир». *Молодой ученый*. Москва, 2016; № 27: 662–664.
6. Поливанова Н.И. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности. *Психологическая наука и образование*. 2013; № 2: 78–83.
7. Запятая О.В. *Диагностика сформированности коммуникативных учебных действий у младших школьников*. Воронеж: Учитель, 2013.
8. Плешаков А.А. *Методические рекомендации по курсу «Окружающий мир». 3 класс:* Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. Москва: Просвещение, 2012.
9. Плешаков А.А. *Окружающий мир. 3 класс*: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2013.
10. Плешаков А.А. *Рабочая тетрадь «Окружающий мир». 3 класс*. Москва: Просвещение, 2013.

References

1. Podbel'nyh G.I. *Formirovanie UUD v nachal'noj shkole pri vnedrenii FGOS NOO*. Available at: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2012/10/13/formirovanie-uud-v-nachalnoy-shkole-pri-vnedrenii-fgos-noo, 2019
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Available at: https://fgos.ru/
3. Asmolov A.G. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli*: posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 2008.
4. Lyamskina N.A. *Formirovanie kul'tury obscheniya mladshih shkol'nikov kak pedagogicheskaya zadacha*. Moskva: Prosveschenie, 2013.
5. Gorohova Yu.V. `Eksperimental'naya rabota po formirovaniyu kommunikativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij u mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti po predmetu «Okruzhayuschij mir». *Molodoj uchenyj*. Moskva, 2016; № 27: 662–664.
6. Polivanova N.I. Principy i formy organizacii sovmestnoj uchebnoj deyatel'nosti. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2013; № 2: 78-83.
7. Zapyataya O.V. *Diagnostika sformirovannosti kommunikativnyh uchebnyh dejstvij u mladshih shkol'nikov*. Voronezh: Uchitel', 2013.
8. Pleshakov A.A. *Metodicheskie rekomendacii po kursu «Okruzhayuschij mir». 3 klass:* Posobie dlya uchitelej obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Prosveschenie, 2012.
9. Pleshakov A.A. *Okruzhayuschij mir. 3 klass*: v 2 ch. Moskva: Prosveschenie, 2013.
10. Pleshakov A.A. *Rabochaya tetrad' «Okruzhayuschij mir». 3 klass*. Moskva: Prosveschenie, 2013.

*Статья поступила в редакцию 08.12.22*

УДК 378.046.4 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-17-19

***Dimova E.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Life Safety Department, Institute of Natural Sciences and Safety Technological Sphere, Sakhalin State University (Yuzhno-Sakhalinsk, Russia), E-mail: dimova-ekaterina@mail.ru*

**DIGITAL NATIVES: THE EXPERIENCE OF TEACHERS TRAINING IN DEVELOPMENT OF SKILLS OF SAFE BEHAVIOR IN INFORMATION SPACE AMONG PRESCHOOL CHILDREN.** Information security threats are becoming relevant for the younger generation in exceptional world's issues, while one of the age groups exposed to adverse information content is preschool children. In this regard, the role of educational institutions in information literacy and safe behavior basis educating among children is becoming more important. The aim of the study is to identify effective approaches in pedagogical technologies for preschool organizations to form skills of safe behavior in the information space among children. The study is realized as part of additional professional qualification programs called "Generation of Digital Natives: Educational Work in the Field of Information Security with Preschool Children". Training, questioning and testing of participants is carried out remotely on the educational platform Moodle.iroso. A positive dynamic at the level of listener's professional competencies is achieved as part of the study, necessary for educational work in the field of information security with preschool children, which is found in educational growth data based on test results.

*Key words:* **digital natives, information threats, information security, teacher training.**

***Е.В. Димова,*** *канд. пед. наук, доц., институт естественных наук и техносферой безопасности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, E-mail: dimova-ekaterina@mail.ru*

# ПОКОЛЕНИЕ DIGITAL NATIVES: ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ АКТУАЛЬНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В современном мире вопросы информационных угроз приобретают актуальность для подрастающего поколения, где одной из возрастных групп, подвергающихся неблагоприятному информационному контенту, являются дети дошкольного возраста. В связи с этим возрастает роль образовательных учреждений в воспитании у ребенка основ информационной грамотности и безопасного поведения в информационном пространстве. Целью исследования явилось выявление эффективных подходов при обучении педагогов дошкольных организаций современным педагогическим технологиям формирования у детей навыков безопасного поведения в информационном пространстве. Исследование проведено в рамках реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Поколение Digital Natives: образовательная работа в сфере информационной безопасности с детьми дошкольного возраста». Обучение, анкетирование и тестирование участников проводилось в дистанционном формате на образовательной платформе Moodle.iroso. В рамках исследования была достигнута положительная динамика уровня профессиональных компетенций слушателей, необходимых для реализации образовательной работы в сфере информационной безопасности с детьми дошкольного возраста, что подтверждается данными образовательного прироста по итогам тестирования слушателей.

*Ключевые слова:* **цифровое поколение, информационные угрозы, информационная безопасность, обучение педагогов.**

Актуальность исследования обусловлена нарастанием информационных угроз в жизнедеятельности детей дошкольного возраста и отсутствием у них сформированных навыков безопасного поведения в информационном пространстве. Ключевая роль в развитии этих навыков отводится образовательному процессу в ДОУ, в связи с чем совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников является одним из первостепенных направлений.

Цель данной статьи – изучение и описание продуктивных образовательных подходов в обучении педагогов ДОУ актуальным направлениям работы по формированию у детей навыков безопасного поведения в информационном пространстве.

Основные задачи статьи видятся в следующем: описание информационных угроз для детей дошкольного возраста; характеристика опыта обучения педагогов ДОУ в сфере информационных угроз подрастающего поколения и практическое обоснование эффективности данного опыта.

Методы исследования: анализ научной литературы, анкетирование, тестирование.

Научная новизна исследования определяется выявлением эффективной образовательной практики по совершенствованию профессиональных компетенций педагогов ДОУ в сфере информационной безопасности детей с целью более гибкого реагирования на изменения цифровой среды.

Теоретическая значимость статьи видится в расширении педагогического знания об образовательных практиках в работе по формированию у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения в информационном пространстве. Практическая значимость представлена через выявление особенностей совершенствования профессиональных компетенций педагогов ДОУ в сфере информационной безопасности детей в рамках обучения по программе повышения квалификации.

*Digital Natives* (от англ. цифровые аборигены); в русском языке используются термины «цифровое поколение», «цифровые аборигены» – обозначение, впервые использованное американцем Марком Пренски (2001) для характеристики людей, родившихся после цифровой революции и привыкших получать информацию через цифровые каналы [1]. В своей работе М. Пренски изложил представление о поколениях – определенных группах людей, объединенных временем рождения, взросления и, как следствие, общим опытом, ценностями, моделями поведения и т. п. Большую часть человечества М. Пренски назвал «цифровыми иммигрантами» (*digital immigrants*) – люди старшего поколения, родившиеся до широкого использования цифровых технологий, но на определенном этапе жизни «подключившиеся» к их использованию.

Цифровое поколение – это люди, выросшие в мире компьютеров, мобильных телефонов, видеокамер и иных различных гаджетов. Они привыкли быстро получать информацию, работать с гипертекстом, предпочитают «играть»: такое приобщение к цифровым технологиям уже в раннем детстве накладывает отпечаток и на способы получения информации, и в целом на мышление не только в познавательном, но и в деятельностном аспекте [2].

Особую актуальность вопросы информационных угроз приобретают для детей дошкольного возраста. Уже в раннем возрасте дети, бесконтрольно по времени и контенту использующие планшеты и смартфоны, подвергаются интернет-зависимости, в результате чего у них могут проявляться такие ее клю-

чевые симптомы, как потеря контроля (длительное и бесцельное пребывание в сети), синдром отмены (отсутствие доступа в Интернет вызывает плохое самочувствие, подавленность, агрессию, потерю аппетита и т. п.), замена реальности (пренебрежение реальной жизнью в пользу сети) и др. У ребенка формируется два дома – «реальный» и «виртуальный», или «цифровой», причем личное пространство «цифрового» дома устроено таким образом, что друзья, виртуальные знакомые находятся ближе, чем семья, в то время как в реальной жизни семья стоит на первом месте.

Большой вред ребенку может нанести видеопродукция с экрана телевизора. Мультфильмы – особый вид видеопродукции, который наиболее нравится детям: у каждого ребенка есть любимые видеогерои, он старается быть на них похожим, подражая им. И здесь тоже есть свои опасности: большинство психологов делят мультфильмы на «старые» (или «добрые» мультфильмы («Малыш и Карлсон», «Крокодил Гена», «Домовенок Кузя», «Приключения кота Леопольда», «Волшебник Изумрудного города» и др.)) и современные мультфильмы, заполонившие информационный контент. Большая часть детей сегодня ориентирована как раз на эти современные мультфильмы; если родители включают им мультфильмы советского времени, дети часто говорят, что это им смотреть неинтересно. Как воздействует на внутренний мир ребенка современный видеоконтент? Новые установки, новые модели поведения, агрессивность героев современных мультфильмов, к сожалению, отрицательно влияют на ребенка. Герои мультфильмов калечат и убивают друг друга, причем этот процесс очень детализирован на экране телевизора: что может переживать ребенок при просмотре такого контента? В первую очередь он будет идентифицировать себя с таким главным героем, подражать ему: он полностью наложит эту агрессивную модель поведения на себя. Как следствие, у ребенка будут формироваться такие качества, как жестокость, безжалостность с реальной жизни, неуважительное отношение к людям, животным; ребенок может начать цинично высказываться, показывать неприличные жесты.

Кроме отрицательного психологического воздействия, превышение норм времени нахождения перед экраном негативно сказывается и на физиологии: идет большая нагрузка на органы зрения, воздействие на нервную систему, задержка речевого развития, нарушение пищевого поведения, негативное влияние на развитие мозга и др.

Конечно, технологии не могут быть хорошими и плохими, потому что выступают только инструментом. Отрицать существование технологий и ограничивать ребенка нет смысла – в будущем ему всё равно придется осваивать технологии и тратить на «знакомство» с ними время. Современные носители информации, несомненно, очень удобны для развития ребенка: это масштабный информационный контент (развитие кругозора), удобный способ передачи информации, широкие возможности общения (социальные связи), обучения (использование цифровых образовательных ресурсов), самовыражения; развитие креативного мышления и т. п.

В современной науке накоплен определённый объём знаний в сфере информационной безопасности детей: понятие «информационное общество» отражено в работах В.Г. Афанасьева, Г.Г. Воробьёва, В.З. Когана, Р.М. Юсупова; вопросы информационного единства образования, науки, культуры встречаются в работах Н.Г. Алексеева, В.С. Библера, Б.С. Гершунского; общие вопросы информационной культуры отражены в исследованиях Г.Г. Воробьёва, В.В. Зыкова и др. Кроме этого, ряд исследователей (Н.Н. Богомолова, Р.И. Галушко, Я.Н. Засурский) рассматривают влияние средств массовой информации на формирование личностных качеств и эталонов поведения детей (Н.Н. Богомолова, Р.И. Галушко, Я.Н. Засурский), а также воздействие информатизации на процесс обучения (В.А. Извозчиков, О.В. Акулова, Е.А. Тумалева, А.В. Фёдоров).

В рамках образовательной работы в 2022 году профессорско-преподавательским составом, методистами ГАОУ ДПО «Институт развития образования Сахалинской области» им. Заслуженного учителя РФ В.Д. Гуревича и приглашенным специалистом кафедры безопасности жизнедеятельности института естественных наук и техносферой безопасности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» (Е.В. Димова, С.Ю. Визитова, Е.С. Филенко, А.Д. Тибилашвили) была разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации *«Поколение Digital Natives: образовательная работа в сфере информационной безопасности с детьми дошкольного возраста»* (программа размещена в федеральном реестре дополнительных профессиональных программ педагогического образования) [3].

Целью данной программы являлось совершенствование профессиональных компетенций слушателей, необходимых для реализации образовательной работы в сфере информационной безопасности с детьми дошкольного возраста.

Содержательно программа состояла из четырех тем: «Понятие информации, причиняющей вред здоровью и развитию детей дошкольного возраста», «Механизмы восприятия негативной информации и ее влияние на психофизиологическое состояние детей дошкольного возраста», «Снижение рисков взаимодействия с информационной средой: семья и дети», «Современные педагогические технологии формирования у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения в информационном пространстве». Трудоемкость программы составила 34 часа, форма обучения – заочная с применением дистанционных образовательных технологий.

В период февраль–ноябрь 2022 по программе были обучены 321 человек (тринадцать групп). В ходе обучения слушатели ознакомились с теоретическим материалом, краткое содержание которого представлено в данных табл. 1.

Практическая работа слушателей была реализована в форме самостоятельной работы и содержательно разбита на три блока: психофизиологическое состояние детей, работа с родителями и образовательные технологии.

Например, в рамках изучения темы «Механизмы восприятия негативной информации и ее влияние на психофизиологическое состояние детей дошкольного возраста» обучающиеся произвели анализ содержания видеопродукции (мультфильмов) (табл. 2) [4].

При изучении темы «Снижение рисков взаимодействия с информационной средой: семья и дети» слушатели разработали анкету для родителей по проблеме защиты детей от вредной информации; реализовали и обработали анкетирование для конкретной группы ДОУ; разработали рекомендации для родителей по обеспечению защиты детей от вредной информации (на основании полученных при анкетировании данных). В ходе изучения темы «Современные педагогические технологии формирования у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения в информационном пространстве» слушатели разработали паспорт мероприятия (совместного детского проекта с родителями) по информационной безопасности, сценарий сюжетно-ролевой игры для детей дошкольного возраста в сфере информационной безопасности и сценарий дидактической игры для детей дошкольного возраста в сфере информационной безопасности.

Таблица 1

Краткое содержание теоретического материала ДПП ПК «Поколение Digital Natives: образовательная работа в сфере информационной безопасности с детьми дошкольного возраста»

| Тема | Краткое содержание |
|---|---|
| **«Понятие информации, причиняющей вред здоровью и развитию детей дошкольного возраста»** | Нормативно-правовые основы информационной безопасности (Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ (ред. от 01.07.2021) «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Концепция информационной безопасности детей (утв. распоряжением Правительства РФ от 02.12.2015 №2471-р). Основные термины и определения: «информация», «вредная информация», «информационная безопасность детей». Типология информации, несущей угрозы психическому здоровью, психологическому благополучию и социально-личностному развитию детей. Цифровое детство: источники информационных угроз для детей дошкольного возраста. Современные игрушки. Опасная информация телевидения (демонстрация сцен жесткости, насилия, брань и т. п.). Компьютерная безопасность детей: правила при использовании компьютера и сети INTERNET. |
| **«Механизмы восприятия негативной информации и ее влияние на психофизиологическое состояние детей дошкольного возраста»** | Психологические особенности восприятия информации детьми дошкольного возраста. Психическое, личностное и социальное развитие ребенка в современной информационной среде. Уровни нервно-психического реагирования детей на негативную информацию. Экранная аддикция. Мультипликационное опустошение. Клиповое мышление. Гиподинамия и нарушение зрения. «Виртуализация» жизни. Влияние вредной информации на психическое состояние детей |
| **«Снижение рисков взаимодействия с информационной средой: семья и дети»** | Семья как фактор развития ребенка. Семья и дети в современном информационном пространстве. Роль семьи в профилактике рисков взаимодействия с информационной средой. Родительская грамотность в области защиты детей от вредной информации. Формы взаимодействия детского сада и семьи в вопросах защиты детей |
| **«Современные педагогические технологии формирования у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения в информационном пространстве»** | Современные педагогические технологии формирования у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения в информационном пространстве (совместная проектная деятельность, игровая деятельность). Понятие современных (инновационных) технологий. Какие технологии можно отнести к инновационным. Технология проектной деятельности. Этапы реализации проекта. Игровая технология. Роль игры в организации образовательной среды в ДОУ. Классификация игр |

Таблица 2

Пример задания для выполнения самостоятельной работы по ДПП ПК «Поколение Digital Natives: образовательная работа в сфере информационной безопасности с детьми дошкольного возраста»

| Мультфильм | Эстетическая составляющая | Воспитательная составляющая | Дидактическая составляющая | Развивающая составляющая |
|---|---|---|---|---|
| **«Винни-Пух» (Союзмультфильм, 1969)** | | | | |
| **«Смешарики» (Мастер-фильм, 2004)** | | | | |
| **«Клуб Винкс: школа волшебниц» (Rainbow S.r.l., 2004)** | | | | |
| **«Школа Монстр Хай» (Universal, 2015)** | | | | |

Для оценки эффективности реализации программы были использованы две диагностики слушателей: анкета удовлетворенности и показатели входной/итоговой проверки первоначального уровня знаний/уровня освоения программы (тест).

Анкета удовлетворенности слушателей состояла из девяти вопросов, согласно которым обучающиеся должны были оценить содержание программы, ее практическую составляющую, новизну информации и возможность ее применимости к профессиональной деятельности и т. п. Согласно анализу данных анкет, удовлетворенность программой обучения составила в общем 86%, что соотносится с довольно *высоким* уровнем удовлетворенности (рис. 1).

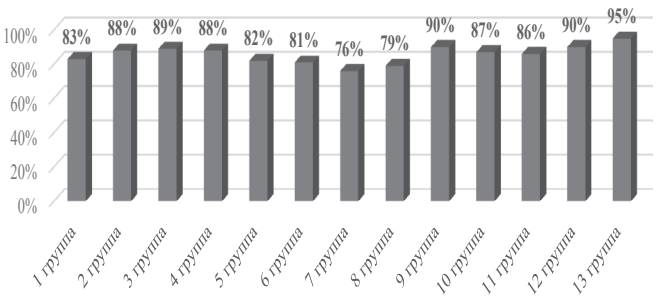



Рис. 1. Показатели удовлетворенности слушателей программой курсов повышения квалификации «Поколение Digital Natives: образовательная работа в сфере информационной безопасности с детьми дошкольного возраста»

Вторая диагностика – входная и итоговая проверка – представляла собой тестовые задания, направленные на контроль динамики обученности слушателей в разрезе начала и окончания освоения программы. Тестовые задания включили в себя двенадцать вопросов по ключевым позициям программы: что такое информационная безопасность; приоритетные задачи концепции информационной безопасности детей; нормативно-правовые аспекты информационной безопасности детей; родители и информационная безопасность; современные педагогические технологии формирования у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения в информационном пространстве и др. Максимальное количество баллов по тестированию – 12.

Обработка результатов тестирования проводилась по методике коэффициентов распределения (вычисление показателей для распределения полученных сумм по трем уровням) (Л.М. Митина, Е.С. Аскомовец) [5]. Количественные показатели уровней для тестового задания находятся в следующих промежутках: 0–5 баллов – *низкий* уровень, 6–9 баллов – *средний* уровень, 10–12 баллов – *высокий* уровень.

Согласно результатам входной проверки, первоначальный уровень знаний слушателей по ключевым позициям программы составил в общем 8,5 баллов, что свидетельствовало о *среднем* уровне. По данным результатов итоговой проверки уровень освоения программы в общем составил 11,2 балла, что соответствует *высокому* уровню. Динамика показателей входной/итоговой проверки первоначального уровня знаний/уровня освоения программы составила 2,7 балла (рис. 2).

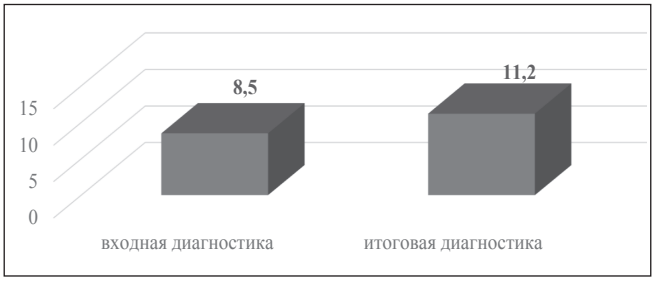



Рис. 2. Показатели входной/итоговой проверки первоначального уровня знаний/ уровня освоения программы слушателей по программе курсов повышения квалификации «Поколение Digital Natives: образовательная работа в сфере информационной безопасности с детьми дошкольного возраста»

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Результат обучения по программе повышения квалификации «Поколение Digital Natives: образовательная работа в сфере информационной безопасности с детьми дошкольного возраста» полностью отвечает главной цели – совершенствование профессиональных компетенций слушателей, необходимых для реализации образовательной работы в сфере информационной безопасности с детьми дошкольного возраста. Это подтверждается экспериментальными данными: хороший образовательный результат, а также высокие показатели удовлетворенности слушателей представленным контентом (теоретическим и практическим). Важно отметить практическую направленность обучения: завершив обучение по программе, слушатели получили конкретный результат, который они реализовали (анкетирование и памятка), и в дальнейшем приобрели возможность реализовать на практике совместный детский проект с родителями, сценарий сюжетно-ролевой игры и сценарий дидактической игры по информационной безопасности. В целом результатом обучения педагогов стало планирование и реализация образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и основными образовательными программами с приобретением/совершенствованием соответствующих знаний и умений.

Библиографический список

1. Prensky Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001; Vol. 9 (5). Available at: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf
2. Жуколина М.В. «DIGITAL NATIVES» как цивилизационный вызов: проблема диалога поколений в начале XXI века. *Государство, общество, церковь в истории России XX–XXI веков*: материалы XVIII Международной научной конференции. Иваново: Ивановский государственный университет, 2019: 277–282.
3. *Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Поколение Digital Natives: образовательная работа в сфере информационной безопасности с детьми дошкольного возраста»*. Available at: https://dppo.apkpro.ru/bank/detail/5927
4. Пазухина С.В., Филиппова С.А. *Превентивные технологии защиты детей от вредной информации*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2020.
5. Митина Л.М., Аскомовец Е.С. *Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция*. Москва, 2001.

References

1. Prensky Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001; Vol. 9 (5). Available at: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf
2. Zhukolina M.V. «DIGITAL NATIVES» kak civilizacionnyj vyzov: problema dialoga pokolenij v nachale XXI veka. *Gosudarstvo, obschestvo, cerkov' v istorii Rossii XX-XXI vekov*: materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 277-282.
3. *Dopolnitel'naya professional'naya programma povysheniya kvalifikacii «Pokolenie Digital Natives: obrazovatel'naya rabota v sfere informacionnoj bezopasnosti s det'mi doshkol'nogo vozrasta»*. Available at: https://dppo.apkpro.ru/bank/detail/5927
4. Pazuhina S.V., Filippova S.A. *Preventivnye tehnologii zaschity detej ot vrednoj informacii*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2020.
5. Mitina L.M., Askomovec E.S. *`Emocional'naya gibkost' uchitelya: Psihologicheskoe soderzhanie, diagnostika, korrekciya*. Moskva, 2001.

*Статья поступила в редакцию 20.12.22*

УДК 379.634:371.4 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-20-22

***Zarechnev D.O.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: zarechnev1964@mail.ru*
***Fedulov B.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: fedulovb@mail.ru*

**FEATURES OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF THE YOUTH USING CREATIVE WORKS OF E. ASADOV.** The article substantiates the relevance of the problem of spiritual and moral education of the youth in modern conditions. This category is assessed from the point of view of religion, science and culture. Features of manifestation of spirituality in the process of life-inactivity are determined. The content of the spiritual and moral category as an object of the educational process is clarified. Upbringing of spiritual qualities is considered on the example of works of E. Asadov. An analysis of some works is given from the point of view of formation of spiritual qualities of a person on their basis. Criteria and indicators in the manifestation of spiritual qualities are proposed. It is substantiated that formation of such needs as: creation, service and unity, as well as such qualities as citizenship, patriotism, kindness, love, morality, friendship, loyalty, justice, creativity are important for the spiritual and moral development of young people. The content and results of experimental work on the upbringing of spiritual and moral qualities of a person are given. Peculiarities of the spiritual and moral orientation of E. Asadov's poems, which are expedient to use in educational work with youth, are singled out.

*Key words:* **spirituality, spiritual and moral education, youth, moral qualities, spiritual needs, literary works.**

***Д.О. Заречнев**, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: zarechnev1964@mail.ru*
***Б.А. Федулов**, д-р пед. наук, проф., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ НА ТВОРЧЕСТВЕ Э. АСАДОВА

В статье обосновывается актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи в современных условиях. Выполнена оценка данной категории с точки зрения религии, науки и культуры. Определены особенности проявления духовности в процессе жизнедеятельности. Уточнено содержание духовно-нравственной категории как объекта воспитательного процесса. Воспитание духовных качеств рассмотрено на примере произведений Э. Асадова. Дан анализ некоторых произведений с точки зрения формирования на их основе духовных качеств личности. Предложены критерии и показатели проявления духовных качеств. Обосновано, что для духовно-нравственного развития молодежи большое значение имеет формирование таких потребностей, как созидание, служение и единение, а также таких качеств, как гражданственность, патриотизм, доброта, любовь, нравственность, дружба, верность, справедливость, творчество. Приведено содержание и результаты опытно-экспериментальной работы по воспитанию духовно-нравственных качеств личности. Выделены особенности духовно-нравственной направленности стихотворений Э. Асадова, которые целесообразно использовать в воспитательной работе с молодежью.

*Ключевые слова:* **духовность, духовно-нравственное воспитание, молодежь, нравственные качества, духовные потребности, литературные произведения.**

Сегодня практически во всех основных документах, определяющих задачи по воспитанию подрастающего поколения, выделяется формирование традиционных духовно-нравственных ценностей. Особенно четко они определены в Указе Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1]. Практическая реализация данных требований проявляется в решении Минпросвещения России: начать в школах реализацию проекта «Разговоры о важном», посвященного самым различным темам, в том числе – духовно-нравственному развитию. Поэтому статьи, посвященные разработке практических рекомендаций для реализации государственной политики по сохранению и укреплению духовно-нравственных ценностей, являются актуальными и своевременными.

В то же время не прекращаются споры о проблемах духовности в нашей жизни, поэтому требуется уточнение данной категории. На практике принимаются определенные меры, такие как организация контроля над информацией, подаваемой через СМИ, в школах вводятся предметы религиозного содержания, на телеканалах можно увидеть передачи, которые ведут священнослужители. Конечно, это положительные моменты, но духовных проявлений в жизни пока все еще недостаточно и не все проблемы духовности решены. Такое состояние определяет потребность в проведении дополнительных исследований категории «духовно-нравственные качества» и путей их реализации в жизни.

В статье при решении данной задачи предлагается использовать потенциал художественной культуры. Он может применяться на занятиях по программе курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном» или внеклассного чтения. В частности, нами выделено художественное творчество Э. Асадова. Данные стихотворения, несмотря на то, что они не входят в число обязательных для изучения по литературе, вызывали и вызывают интерес у подрастающего поколения. Знакомясь с ними, появляется возможность глубже рассмотреть понятия, определяющие духовные качества, возникает желание в дальнейшем их поиске и раскрытии.

Цель работы: уточнить понятие «духовно-нравственные качества личности» и выявить содержание этих качеств у лирических героев в стихотворениях Э. Асадова для их интериоризации в воспитательном процессе.

Задачи: 1. Уточнить категорию «духовно-нравственные» качества. 2. Проанализировать стихотворения Э. Асадова. 3. Выявить проявление духовных качеств личности у героев литературных произведений. 4. Провести эксперимент по оценке влияния лирики Э. Асадова на отношение обучающихся к духовности. 5. Определить особенности духовно-нравственной направленности стихотворений Э. Асадова, которые целесообразно использовать в воспитательной работе с молодежью.

Научная новизна определяется тем, что в отличие от исследований, анализирующих литературные произведения, уточняется понятие «духовно-нравственные качества личности» с точки зрения религии, науки и культур; выделяются критерии и показатели их оценки.

Теоретическая значимость заключается в том, что выявляются особенности духовных качеств личности у лирических героев в стихотворных текстах Э. Асадова; уточнено содержание духовно-нравственной категории как объекта воспитательного процесса.

Практическая значимость состоит в том, что обоснована необходимость духовно-нравственного развития молодежи через формирование духовных потребностей и нравственных качеств и использование данного подхода в воспитательном процессе различных образовательных организациях.

Методы исследования: 1. Сравнение представлений о духовности в религии, науке и культуре в целом. 2. Анализ сюжетов стихотворений по теме проекта. 3. Анкетирование и тестирование обучающихся по проблемам духовно-нравственного развития.

В работе уточняется понятие духовности и критерии ее проявления. Далее с учетом выявленных критериев выполняется анализ стихотворений Э. Асадова и определяется наличие в их содержании духовных качеств у лирических героев. Понятие духовности рассматривается с точки зрения теологических, научных и культурологических представлений.

Анализ религиозных представлений показывает, что духовность изначально связана с положением о том, что есть святой дух, который сотворил наш мир, а также духовность – это то (энергия), что сохраняет и развивает его. Духовность как чувство – это бессознательная вера в свою Божественную природу и желание человека жить в гармонии с божественным предназначением. Согласно религии, человек имеет тело и душу, которые не всегда согласуются в своих желаниях, и только физические потребности являются злом, а духовные, нетелесные – добром. В Нагорной проповеди Иисус Христос сказал: «Счастливы осознающие свои духовные потребности» [2, с. 56]. Также в Библии есть положение о том, что вера без дела слепа. Поэтому духовные качества как внутренние свойства человека определяются через его поступки и поведение. Духовный человек – это, прежде всего, тот, кто живёт не только для того исключительно для себя, а но и служит другим людям, своими деяниями совершенствуя окружающий мир. В религии эти качества определяются заповедями, на наш взгляд, они определяют сущность духовных качеств. Но духовность человека недостаточно связывать только с религией. Современные научные концепции расширяют представление о духовности и позволяют конкретизировать их в проявлениях человека и определять пути воспитания.

В большинстве словарей духовность человека – это богатство мыслей, широкий кругозор, охватывающий и науку, и технику, высокая культура и сила

Таблица 1

Анализ проявления духовных качеств личности в стихотворениях Э. Асадова

| Название, критерии, показатели | Критерии духовности: созидание – создание ценностей культуры; служение деятельность для других; единение с другими людьми, своей страной, природой | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Показатели: гражданственность, патриотизм, доброта, любовь, нравственность, дружба, верность, справедливость, творчество | | | |
| | Основная идея | Духовные качества | Борьба с бездуховностью | Духовность |
| «Чудачка» | Поиск настоящей и единственной на всю жизнь любви | Любовь, нравственность | Неприятие безнравственности | Да |
| «Трусиха» | Духовные силы выше физических в борьбе со злом | Смелость, отстаивание справедливости | Отпор бандитам | Да |
| «Солдат» | Любовь к малой и большой Родине, судьба солдата на войне | Патриотизм, жертвенность | Отрицание трусости и эгоизма | Да |
| «О счастье» | О преобладании духовных потребностей над материальными | Творчество, служение, созидание | Отрицание ограниченностью материальными потребностями | Да |
| «Стихи о рыжей дворняге» | О собачьей верности и бессердечности хозяина | Преданность и верность в дружбе | Борьба с предательством и бессердечием | Да |

чувств, убеждений, любовь ко всему доброму и прекрасному, благородные и возвышенные помыслы. Но духовность зависит не только от образования – знание законов природы, исторических дат и имен не спасут человека от глухоты к чужой боли и страданию. Духовный человек – это тот, у кого духовные потребности преобладают над материальным, а также духовность – это всегда осознанный выбор человека, а не навязанное кем-то мнение. Таким образом, духовность определяется как возможность и способность улучшать и быть в гармонии с окружающим миром и другими людьми. Другими словами, это реальная психическая энергия, дающая силы служить, созидать и чувствовать единение с другими людьми и всей природой. Духовные качества личности – это те, которые направлены на других и своими проявлениями делают самого человека и всех людей счастливее, а окружающий мир – лучше. Такими качествами являются любовь, доброта, верность, забота, патриотизм, творчество, трудолюбие. Исходя из анализа представлений о духовности, следует, что одним из источников определения и развития духовных качеств выступают ценности, создаваемые духовой культурой. Произведения литературы раскрывают духовные качества, помогают глубже познать и понять жизнь. В работе критериями для определения духовных качеств с точки зрения религии предложены христианские заповеди. С точки зрения науки выделены следующие их проявления: бескорыстное служение людям, обществу, природе; созидание и творчество в жизни; единение, обеспечивающее гармонию со всем окружающим миром.

Анализ категории духовности в культуре позволяет определить место и содержание духовных качеств личности в жизнедеятельности человека. Культура подразделяется на материальную и духовную. К духовной относятся такие сферы, как наука, искусство, религия, образование [3, с. 128]. Объектами выступают книги, картины, скульптуры, фильмы, музыка и т. д. Исходя из анализа представлений о духовности из культуры, следует, что одним из источников определения и развития духовных качеств являются ценности, создаваемые литературой. Произведения литературы раскрывают духовные качества, помогают глубже познать и понять жизнь. В воспитании духовности ведущую роль играют традиционные ценности культуры, которые проверены веками, к сожалению, преподносимые сегодня ценности через СМИ и Интернет часто имеют бездуховную направленность [4, с. 20]. Раскроем основные традиционные духовные ценности, которые целесообразно формировать посредством художественной культуры [5, с. 148]. Честь – духовно-личностная ценность, которая актуализирует индивидуальность личности и оптимальное сочетание реализации потребностей для себя и других. Совесть – духовно-преобразующая ценность. Обеспечивает проявление личности как устойчивую систему социально значимых качеств. Добро – духовно-нравственная ценность. Обеспечивает бережное отношение к другим людям и ко всей окружающей живой природе. Красота – духовно-преобразующая ценность, отражает должное в явлениях, качествах, свойствах объектов окружающего мира и человека. Истина – духовно-идеальная ценность. Обеспечивает развитие материальных и духовных сфер жизнедеятельности [6, с. 123].

В работе мы остановились на нескольких стихотворениях Э. Асадова [7], которые, на наш взгляд, дают определенное представление об основных духовных качествах человека.

1. Стихотворение «Чудачка». Ключевая тема в стихотворении касается глубинных отношений мужчин и женщин, которые для автора представляются самыми прекрасными и возвышенными. Асадов убежден, что любовь – это не дар свыше, ее надо создать самому через поиск и ожидание. Мир героини настолько чист и прекрасен, что ей можно только позавидовать. Ее девиз прост: любовь должна быть настоящей, а значит – единственной, чистой и большой-большой. «А если я в жизни не встречу такой, тогда мне совсем никакой не надо!» – убеждена девушка. Ее взгляды достойны уважения и являются проявлением духовных качеств.

2. Стихотворение «Трусиха». В этом стихотворении показано, что иногда у несильных физически людей – сильный дух и, наоборот, – у сильных физически он отсутствует. И что в тяжёлых ситуациях человек проявляет свои духовные качества. В жизни в такой ситуации парень, конечно, мог бы поступить и иначе, но данное стихотворение еще раз подтверждает, что на смелый поступок способен только сильный духом человек, и поэтому доброта побеждает зло.

3. Стихотворение «Солдат». Автор говорит непредсказуемую судьбу солдата на войне, где он может встретить и свою гибель, и остаться в живых, вернувшись на свою малую родину. Однако многие молодые люди шли на войну добровольцами, несмотря на все самые страшные испытания, которые их подстерегали практически на каждом шагу. Без истинного патриотизма, без любви к своей Родине советские люди не одержали бы Победу в самой страшной войне.

4. Стихотворение «О счастье». Это произведение актуально в любое время, тем более современное, когда духовные ценности не всегда осознаются и проявляются в жизни, даже можно сказать, что материальные и чисто биологические потребности – вкусно есть, пить и только развлекаться – становятся главным и единственным источником в поисках счастья. В этом стихотворении Эдуард Асадов хотел показать, что истинное и самое большое счастье – в удовлетворении духовных потребностей: в созидании, творчестве, служении другим людям, и именно они делают человека подлинно счастливым.

5. Стихотворение «Стихи о рыжей дворняге». В данном произведении показана настоящая, преданная любовь и показная. Конечно, речь идет об отношениях людей, и образ животного относительный, но в реальной жизни сегодня можно столкнуться с обманом, предательством и изменой. Только верная и преданная любовь является подлинно духовным чувством. Анализ проявления духовных качеств личности в творчестве Э. Асадова представлен в табл. 1.

Оценка представленных данных показывает наличие духовных качеств у лирических героев стихотворений Э. Асадова. Существует много различных произведений, как поэтических, так и прозаических, посвященных любви, дружбе, героическим поступкам, но наиболее ярко духовность проявляется, на наш скромный взгляд, в лирике Э. Асадова.

С учащейся молодежью были проведены круглые столы и литературные чтения, посвященные творчеству Э. Асадова. После данных мероприятий было осуществлено анкетирование, цель которого – выявление представления о духовных качествах личности. В анкете вопросы разделялись на две основные группы: до знакомства с поэзией Э. Асадова и после. Оценка результатов исследования показывает, что подавляющее большинство обучающихся не знали о творчестве Э. Асадова, это 80 человек из 82 участвующих, то есть 97%, и не имели точного понятия о том, что понимается под духовными качествами; отдельные обучаемые связывали духовность только с религиозными представлениями. Большинству испытуемых стихотворения понравились. Лишь 3 человека, что составило 3,6%, проявили безразличие.

После прочтения и анализа стихотворений большинство обучающихся согласились с предложенным научным определением духовных качеств, это 80 человек (97%), также большинство выразили мнение, что поэзия Э. Асадова повлияла на их ценностные представления (91% – 75 человек), и выразили мнение, что проблема духовности является важной в современных условиях (100% – 82 человека).

Таким образом, изучение и обсуждение лирических произведений Э. Асадова раскрывает духовные качества личности и большинству молодых людей может помочь в духовном развитии.

В качестве выводов выделим следующие принципиальные особенности духовной направленности стихотворений Э. Асадова, которые целесообразно реализовать в воспитательном процессе: 1. Духовные качества делают самого

человека счастливым от того, что он полезен обществу и совершенствует окружающий мир. 2. Основными проявлениями духовных качеств следует считать: а) любовь (не просто страсть или влечение, а единение с родным и близким человеком, и надо не только быть любимым, но и любить самому); б) единение – уважение и ощущение общности со всеми людьми, доброе и справедливое отношение к ним, бережное отношение к природе; в) созидание – это деятельность, которая создает культуру, производит материальные и культурные ценности, делает жизнь людей лучше; г) служение – то, что дает другим близким и далеким людям силы и энергию и создает условия для счастья всем людям. 3. В поэзии Э. Асадова четко разделяются потребности материальные, т. е. только для себя, и потребности духовные – для других, которые делают счастливым как себя, так и других, творят и украшают наш мир.

Библиографический список

1. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ президента российской федерации № 809 от 9 ноября 2022 года. Available at: kremlin.ru›acts/bank/48502
2. Асадов Э. *Что такое счастье: Стихотворения*. Золотая серия поэзии. Москва: Эксмо, 2008.
3. Ильичева И.М. *Психология духовности*. Москва: МПСИ, 2003.
4. Степанова Е.А. Новая духовность и старые религии. *Религиоведение*. Научно-теоретический журнал. 2011; № 1: 127–134.
5. Федулов Б.А. Проблема смены педагогической парадигмы в новых социокультурных условиях. *Педагогический университетский вестник Алтая*. 2000; № 2: 20.
6. Федулов Б.А., Заречнев Д.О. Особенности воспитания будущих сотрудников полиции на общенациональных российских ценностях. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. Барнаул, 2014: 147–149.
7. Гриневич Л.А., Федулов Б.А. *Воспитание российской молодежи на общероссийских ценностях средствами социально-культурной деятельности*: монография. Алтайская государственная академия культуры и искусств. Барнаул, 2013.

References

1. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz prezidenta rossijskoj federacii № 809 ot 9 noyabrya 2022 goda. Available at: kremlin.ru›acts/bank/48502
2. Asadov `E. *Chto takoe schast'e: Stihotvoreniya*. Zolotaya seriya po`ezii. Moskva: `Eksmo, 2008.
3. Il'icheva I.M. *Psihologiya duhovnosti*. Moskva: MPSI, 2003.
4. Stepanova E.A. Novaya duhovnost' i starye religii. *Religiovedenie*. Nauchno-teoreticheskij zhurnal. 2011; № 1: 127-134.
5. Fedulov B.A. Problema smeny pedagogicheskoj paradigmy v novyh sociokul'turnyh usloviyah. *Pedagogicheskij universitetskij vestnik Altaya*. 2000; № 2: 20.
6. Fedulov B.A., Zarechnev D.O. Osobennosti vospitaniya buduschih sotrudnikov policii na obschenacional'nyh rossijskih cennostyah. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. Barnaul, 2014: 147-149.
7. Grinevich L.A., Fedulov B.A. *Vospitanie rossijskoj molodezhi na obscherossijskih cennostyah sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: monografiya. Altajskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv. Barnaul, 2013.

*Статья поступила в редакцию 28.12.22*

УДК 159.956:378.4 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-22-25

***Kuznetsova N.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methodology and Foreign Languages, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: kunavla@mail.ru*

***Lugovskoy A.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English Philology and Intercultural Communication, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: lugovskoy_2004@mail.ru*

**THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING FOR INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY ASSURANCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS.** The article studies critical thinking as a thinking ability of a human. The authors attempt to explore such notions as critical thinking, information and psychological security, information culture, life values, as well as to analyse the domains of critical thinking to which belong the purpose, the problem to be solved, the point of view, the empirical and conceptual dimensions. The authors look into the correlation between the critical thinking domains and the assurance of information and psychological security among university students. The relevance of the topic under study is determined by the growing interest for theoretical exploration of critical thinking as a tool for information and psychological security assurance among university students, with a focus on philosophy as a subject contributing to the formation and development of critical thinking abilities. The objective behind the research is to define the role of critical thinking for information and psychological assurance among university students. The authors explain how critical thinking abilities prevent students from the negative influence of information. The scientific novelty of this study is that it is the first attempt to explore the application of critical thinking domains to information and psychological security assurance of students. The theoretical significance of this research lies in the outlining of theoretical framework with regard to critical thinking and its domains which enable students to use an integrated approach to information analysis, as well as to identify its value content and motivational constituents.

*Key words:* **critical thinking, information and psychological security, culture, information culture, life value, purpose, educational process.**

***Н.В. Кузнецова,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: kunavla@mail.ru*

***А.В. Луговской,*** *канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: lugovskoy_2004@mail.ru*

# РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Статья посвящена исследованию мыслительной способности человека, которой является критическое мышление. Авторы предпринимают попытку рассмотреть такие понятия, как «критическое мышление», «информационно-психологическая безопасность», «информационная культура», «жизненные ценности», изучить компоненты критического мышления, которыми являются целеполагание, проблема, точка зрения, эмпирическое и концептуальное измерение, а также проанализировать их влияние на обеспечение информационно-психологической безопасности студентов вуза. Актуальность данного исследования обусловлена возрастающим интересом к теоретизации развития категории «критическое мышление» для обеспечения информационно-психологической безопасности студентов вуза, рассматривается философия как учебный предмет, формирующий и развивающий критическое мышление. Цель исследования заключается в том, чтобы определить роль критического мышления в обеспечении информационно-психологической безопасности студентов высших учебных заведений. Авторами ставится задача объяснить, каким образом владение критическим мышлением в отношении поступающей информации позволяет студентам избежать ее негативного влияния. Научная новизна заключается в том, что впервые предпринимается попытка рассмотреть компоненты критического мышления в применении к образовательной деятельности в аспекте их влияния на обеспечение информационно-психологической безопасности студентов. Теоретическая значимость работы заключается в том, что исследователями определен понятийно-терминологический аппарат понятия «критическое мышление», рассмотрены его компоненты, позволяющие студентам комплексно подходить к анализу информации, выделять ее ценностно-содержательную и субъективно-мотивационную составляющие.

*Ключевые слова:* **критическое мышление, информационно-психологическая безопасность, культура, информационная культура, жизненные ценности, целеполагание, образовательный процесс.**

Современному высшему образованию, находящемуся под влиянием глобализации, сделан вызов, связанный с изменением образовательной парадигмы. В условиях цифровизации и информатизации, определяющих содержание высшего образования на данном этапе его развития, особую актуальность приобретает информационно-познавательная самостоятельность студентов, владеющих не только навыками эффективной работы с информацией, но и способностью ее критического осмысления.

Поколение современных студентов, родившихся в 2000-х годах, в эпоху расцвета Всемирной паутины, в качестве источника информации использует цифровые площадки, предоставляющие занимательные контенты. Однако новая система информационной обеспеченности не лишена определенных недостатков, среди которых – лавинообразное увеличение потока разных новостей, подчас недостоверных либо противоречащих друг другу.

В результате подобного информационного перенасыщения под удар ставится не только когнитивная, но и психоэмоциональная сферы студента, не способного критически анализировать получаемую информацию и одновременно испытывающего постоянный стресс. В конечном итоге это ведет к снижению информационно-психологической безопасности, следовательно, и всей жизнедеятельности субъекта образовательного процесса.

Гипотеза настоящего исследования заключается в том, что владение критическим мышлением в отношении поступающей информации позволяет студентам избежать ее негативного влияния и обеспечить тем самым информационно-психологическую безопасность.

Это обусловило и цель исследования: определить роль критического мышления в обеспечении информационно-психологической безопасности студентов высших учебных заведений.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие исследовательские задачи: 1) определить терминологический аппарат исследования, связанный с понятиями «критическое мышление», «информационно-психологическая безопасность», «информационная культура», «жизненные ценности»; 2) рассмотреть компоненты критического мышления; 3) проанализировать влияние компонентов критического мышления на обеспечение информационно-психологической безопасности студентов вуза.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных исследователей по проблемам мышления и критического мышления (Платон; Аристотель; Кант; Крапивенский, 1995; Paul, 1993; Schafersman и др.), информационно-психологической безопасности и информационной культуры (Граанализачев, 2003; Астахова, Харлампьева, 2009 и др.), жизненных ценностей (Каган, 1997; Федотова, 2002) и др.

В основе методологии исследования лежит интерпретативный метод анализа социальных явлений, а также метод компонентного анализа критического мышления, предложенный Р. Полом, рассматривающий критическое мышление как набор структурных компонентов.

Практическая значимость исследования обусловлена тем, что ее результаты могут быть использованы при чтении лекций и проведении практических занятий по таким дисциплинам, как «Информационная безопасность», «Философия», «Социология», «Педагогика высшей школы».

Мыслители и философы античности всегда интересовались мышлением как процессом познания человеком явлений окружающей действительности. Можно с определенной долей уверенности утверждать, что «история философии – это история человеческого мышления, которое выдвигает философские проблемы, ставит их перед собой и работает над их разрешением» [1, с. 487].

Первое исторически известное обращение к категории «мышление» встречается в V в. до н. э. в философских воззрениях главы Элейской школы Парменида, рассматривающего соотношение мышления и бытия [2].

Софисты Горгий, Продик, Протагор и др. утверждали, что мастерство критически мыслить состояло в том, что при помощи доказательств можно было защитить любой тезис, а после этого также убедительно его опровергнуть. Сократ говорил, что целью критического мышления является объективная оценка фактов и установление истины. Платон высказывал мысль о критическом начале в человеке, благодаря которому он может познавать истинность вещей (Платон, Софист, или о Сущем // Полное собрание), Аристотель верил в вечный и неизменный разум [3].

Известный философ эпохи Средневековья Фома Аквинский рассматривал критическое мышление как умение мыслить, находить аргументы, вести дискуссию и делать выводы.

В философии Нового времени (XVII–XVIII вв.) благодаря Ф. Бэкону и Р. Декарту были заложены основы понимания мышления как деятельностного и рационального начал.

С XIX в. главная идея критической философии, основоположником которой был немецкий философ И. Кант, заключалась в том, что мировоззрение и мировосприятие человека определенным образом влияет на формирование критического мышления [4].

Таким образом, критическое мышление непосредственно связано с мировоззрением, определяемом как «система взглядов на объективный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе» [5, с. 375].

Мировоззрение оказывает непосредственное влияние на способ осмысления человеком окружающего мира и определения в этом мире своего места. В этом плане критическое мышление представляет собой то, что С.Д. Шаферсман определяет как «правильное мышление в поисках подходящего и надежного знания о мире» (*«correct thinking in the pursuit of relevant and reliable knowledge about the world»*) [6].

С.Д. Шаферсман подчеркивает, что способность человека мыслить критически определяется тем, как он умеет задавать правильные вопросы, собирать подходящую информацию, эффективно ее обрабатывать, делать умозаключения на основе этой информации в отношении мира, что, в конечном счете, позволяет человеку качественно жить и быть в этом мире [там же].

Критическое мышление связано с поиском и обработкой информации. Владея необходимыми навыками, человек способен извлечь из информации то необходимое, что поможет ему качественно функционировать в мире. И наоборот – невладение критическим мышлением ведет к тому, что человек может стать жертвой этой информации. То есть как его физическое бытование, так и психическое состояние подвергаются опасности: под угрозой оказывается его информационно-психологическая безопасность. Что же представляет собой данное понятие?

В проекте Федерального закона «Об информационно-психологической безопасности» данное понятие определяется как «состояние защищенности отдельных лиц и (или) групп лиц от негативных информационно-психологических воздействий и связанных с этим иных жизненно важных интересов личности, общества и государства в информационной сфере» [7].

Информационно-психологическая безопасность зависит от того, насколько профессионально развиты информационные платформы, обеспечивающие защиту общества в целом и отдельных групп в частности [8]; она связана с защитой личности [9].

Информационно-психологическая безопасность является основой для формирования информационной культуры, понимаемой в широком смысле как «информационная гигиена» [10].

Информационная культура является продолжением культуры в целом (лат. cultura) – понятием, исторически связанным с развитием, разведением и поклонением. Сама культура в общем ее понимании складывается из культуры материальной и духовной, которые тесно переплетены между собой. Культура – это вечно живой организм, в котором постоянно идет внутренняя борьба: отторжение и слияние, в результате чего рождается нечто новое, это первофеномен всей прошлой и будущей всемирной истории [11, с. 267].

Информационная культура в широком смысле – это совокупность способов, механизмов и средств, которые обеспечивают взаимодействие этнических и национальных культур [12]; она позволяет человеку сориентироваться в пространстве информации [13, с. 188].

В целом человек, умеющий качественно осуществлять поиск необходимой информации, способен ее перерабатывать, оценивать и создавать новую, он обладает навыком выбора необходимых данных [14, с. 116].

Говоря об устранении и минимизации угрожающих факторов, способных нанести психологический вред молодому поколению, уместно вести речь о развитии информационной культуры у студентов, которые должны учиться уметь сопоставлять полученную информацию с авторитетными источниками, с мнением признанных ученых и, наконец, с собственным мнением, сформированным благодаря наличию у молодого человека устойчивой системы жизненных ценностей.

В целом развитие критического мышления для обеспечения информационно-психологической безопасности студентов зависит от активизации их личностных ресурсов, что позволит им быть более гибкими в любых ситуациях взаимодействия с информационной средой.

**Компоненты критического мышления и их применение в образовательной практике**

Согласно Р. Полу, критическое мышление слагается из набора компонентов, или «составляющих мышления» (*elements of thought).* К первому компоненту исследователь относит *цель* (*purpose, goal*). Анализ этого аспекта критического мышления у студентов позволяет понять, во-первых, насколько сам субъект образовательного процесса способен ставить цель и предвосхитить ее результат, а во-вторых, насколько ему понятна постановка целей другими.

Второй компонент в структуре критического мышления – *проблема*, требующая решения (*problem to be solved*). Когда мы сталкиваемся с некоторой ситуацией, мы должны понять, что лежит в ее основе, какую именно проблему или задачу необходимо решить. В отношении учебного процесса это может быть связано с вычленением студентами конкретной проблемной области, определением ее содержания и связей с другими проблемами.

Третья составляющая критического мышления представлена точкой зрения (*point of view*), или системой отсчета (*frame of reference*). Мышление осуществляется в пределах некоторой «рамки», горизонта, которые могут быть как достаточно широкие, так и узкие, что определяет характер объективности/субъективности суждений. В учебном процессе это может помочь студентам проанализировать степень объективности или субъективности суждений преподавателя или ученого.

Четвертая составляющая критического мышления относится к его эмпирическому измерению (*empirical dimension*). Здесь важной становится способность отделять факты от мнений, конечные данные – от изначальных и т. д. В образова-

тельной практике это необходимо в связи с тем, что информация, с которой приходится сталкиваться студентам, может лишь отчасти базироваться на реальных фактах или свидетельствах. «Отделить зерна от плевел» – так можно сформулировать данный компонент структуры критического мышления.

Пятую составляющую Р. Пол называет «концептуальным измерением мышления» (*«conceptual dimension of reasoning»).* Оно непосредственно связано с концептуальным содержанием информации, теориями, идеями, мифологемами, ценностями, лежащими в основе информационного воздействия. В образовательном процессе подобная составляющая критического мышления позволяет определить концептуальную структуру информации, выявить иерархию ее компонентов и степень воздействия на сознание субъекта.

Помимо перечисленных составляющих, Р. Пол также включает в структуру критического мышления убеждения (*assumptions*), смыслы (*implications*) и логические выводы (*inferences*). По большому счету, их можно включить в пятый компонент, так как все они связаны с некоторым концептуальным наполнением информации [15].

Приведенная выше классификация структуры критического мышления обладает определенным методологическим преимуществом, поскольку определяет подход к анализу достаточно абстрактного понятия – «критическое мышление», измерение которого возможно осуществить опосредованным путем.

**Влияние компонентов критического мышления на обеспечение информационно-психологической безопасности**

Для максимальной обеспеченности информационной безопасности студенты вуза должны владеть основными принципами и функциями целеполагания, к которым в первую очередь относится понимание достижимости или недостижимости собственных целей. Наряду с этим особую значимость принимает и анализ стороннего целеполагания. Студенты должны понимать, с какой целью предлагается информация извне: проинформировать, развлечь, убедить, манипулировать либо с иной целью. Важным является и понимание того, кто стоит за этими целями, чьи интересы достижение этих целей может удовлетворять. К сожалению, в реальной образовательной практике, особенно в аспекте преподавания гуманитарных дисциплин, информация может содержать определенные идеологические установки, преследующие корыстные цели, которые не всегда очевидны молодому уму.

Задача или проблема, которую надо решить, – это следующий важный шаг для развития критического мышления, поскольку в рамках учебной деятельности студенты постоянно учатся выделять конкретные проблемные области из предлагаемых преподавателями задач, а также находить связи между этими областями. Критическое мышление в этом смысле будет проявляться в способности установления структуры проблемы (проблем), в определении иерархии и связей между компонентами этой структуры.

Точка зрения, согласно философскому определению, – «ограниченный перспективный образ видимого» [16, с. 84]. Будучи наделенной мировоззренческими функциями и ценностными качествами, точка зрения может либо быть общей, философской, отражающей над-мирное видение подобие «оку Бога», а может быть частной, динамичной, проектируемой в самом мире [там же]. Каждый студент в зависимости от наличия определенной информационной культуры, системы ценностей и мировоззрения формирует свою точку зрения, в рамках которой осуществляется анализ представленной информации. Важной критической составляющей для него будет являться способность разделять точки зрения и видеть либо их всеобщий, философский и, соответственно, истинный феноменальный характер, либо же частный, сугубо индивидуальный, а потому и необъективный характер.

Что касается четвертого компонента критического мышления – его эмпирического измерения – суть его по отношению к информационно-психологической безопасности студента сводится к тому, насколько в юном уме развита способность отделять факты от индивидуальных суждений, что́ следует извлекать как необходимое, а что оставлять вне поля анализа. Выборочная способность ума – важное качество, характеризующее самодостаточность мыслящего субъекта.

Рассматривая пятую, концептуальную составляющую критического мышления, мы не можем не затронуть его ценностное содержание. Для определенного мировоззрения и культуры ценностные ориентиры будут разными, это зависит от множества факторов, в том числе и от воспитания в семье, например, в религиозной семье акцент будет ставиться на духовные ценности, в нерелигиозной семье на первом месте будут материальные составляющие. Ценности являются основой мировоззренческих представлений [17, с. 135]. Помимо воспитания в семье, культуры того или иного общества есть те ценности, которые объединяют молодежь во всем мире, поскольку в определенном возрасте молодое поколение стремится принести пользу людям, молодые люди верят в добро и идеалы [18, с. 42]. Устойчивая система жизненных ценностей позволяет студенту определять концептуальную структуру информации и четко определять иерархию ее компонентов.

Таким образом, из проведенного анализа можно сформулировать следующие выводы.

1. Критическое мышление понимается как важная мыслительная способность человека, определяемая его мировоззренческими установками и ценностями и направленная на извлечение, анализ и оценку информации. Так как информация составляет содержание информационно-психологического воздействия, роль критического мышления неоспорима, ведь благодаря этой способности субъект может эффективно использовать информацию, тем самым обеспечив свою информационно-психологическую безопасность.

2. Критическое мышление можно представить как некоторую структуру, элементы которой – целеполагание, проблема, точка зрения, эмпирическое и концептуальное измерение – находятся во взаимосвязи друг с другом.

3. Эффективное использование критического мышления в образовательном процессе подразумевает актуализацию его различных компонентов, позволяющих студентам комплексно подходить к анализу информации, выделять ее ценностно-содержательную и субъективно-мотивационную составляющие.

Развитие критического мышления среди студентов высшего учебного заведения представляется необходимым средством формирования информационной культуры и обеспечения информационно-психологической безопасности субъектов образовательного процесса.

Перспективой дальнейшего исследования является проведение эмпирического анализа образовательного процесса с целью измерения степени сформированности компонентов критического мышления и их влияния на обеспечение информационно-психологической безопасности в реальном учебном процессе.

Библиографический список


1. Крапивенский С.Э. *Социальная философия*. Волгоград, 1995.
2. Хайдеггер М. *Парменид.* Санкт-Петербург, 2009.
3. Луканин Р.К. *«Органон» Аристотеля*. Москва, 1984.
4. Кант И. *Трактаты и письма.* Москва, 1980.
5. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1983.
6. Schafersman S.D. *An introduction to critical thinking*. Available at: http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html
7. *Об информационно-психологической безопасности*. Проект федерального закона. Available at: http://old.memo.ru/hr/gosduma/Wyp15/info.htm
8. *Психология общения*. Энциклопедический словарь. Москва: Когито-Центр, 2011.
9. Грачев Г.В. *Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты.* Москва: Издательство РАГС, 1998.
10. Маслакова М.В. Информационно-психологическая безопасность – основа формирования информационной культуры личности. *Психологические аспекты инноваций в образовании.* 2019; № 1. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36605447_79933144.pdf
11. Рерих Н.К. *Избранное*. Москва, 1990.
12. Якимчук Р.П. Информационная культура как необходимый компонент педагогической культуры. *Письма в Эмиссия. Оффлайн*: электронный научный журнал. Available at: http://www.emissia.org/offline/2010/1402.htm
13. Чурашева О.Л. *Информационная культура и информационная безопасность личности.* Краснодар: Издательский дом «ХОРС», 2014: 188–190.
14. Чумак Е.В. *Информационная культура как составляющая инновационной культуры общества.* Гродно: ГГУ им. Янки Купалы, 2014: 113–119.
15. Paul R. *Critical thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World.* Santa Barbara: Foundation for Critical Thinking, 1995/
16. *Новая философская энциклопедия*: в 4 ч. Москва: Мысль, 2010; Т. 4.
17. Каган М.С. *Философская теория ценности*. Санкт-Петербург: Петрополис, 1997.
18. Федотова П.И. Молодость и старость как духовнонравственные категории: Проблемы геронтософии в русском философском романтизме. *Философия старости: геронтософия:* сборник материалов конференции. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского философского общества, 2002: 41–43.


References


1. Krapivenskij S.`E. *Social'naya filosofiya*. Volgograd, 1995.
2. Hajdegger M. *Parmenid.* Sankt-Peterburg, 2009.
3. Lukanin R.K. *«Organon» Aristotelya*. Moskva, 1984.
4. Kant I. *Traktaty i pis'ma.* Moskva, 1980.
5. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1983.
6. Schafersman S.D. *An introduction to critical thinking*. Available at: http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html
7. *Ob informacionno-psihologicheskoj bezopasnosti*. Proekt federal'nogo zakona. Available at: http://old.memo.ru/hr/gosduma/Wyp15/info.htm

8. *Psihologiya obscheniya*. `Enciklopedicheskij slovar'. Moskva: Kogito-Centr, 2011.
9. Grachev G.V. *Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti: sostoyanie i vozmozhnosti psihologicheskoj zaschity.* Moskva: Izdatel'stvo RAGS, 1998.
10. Maslakova M.V. Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' – osnova formirovaniya informacionnoj kul'tury lichnosti. *Psihologicheskie aspekty innovacij v obrazovanii.* 2019; № 1. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36605447_79933144.pdf
11. Rerih N.K. *Izbrannoe.* Moskva, 1990.
12. Yakimchuk R.P. Informacionnaya kul'tura kak neobhodimyj komponent pedagogicheskoj kul'tury. *Pis'ma v `Emissiya. Offlajn*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. Available at: http://www.emissia.org/offline/2010/1402.htm
13. Churasheva O.L. *Informacionnaya kul'tura i informacionnaya bezopasnost' lichnosti*. Krasnodar: Izdatel'skij dom «HORS», 2014: 188-190.
14. Chumak E.V. *Informacionnaya kul'tura kak sostavlyayuschaya innovacionnoj kul'tury obschestva.* Grodno: GGU im. Yanki Kupaly, 2014: 113-119.
15. Paul R. *Critical thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World.* Santa Barbara: Foundation for Critical Thinking, 1995/
16. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*: v 4 ch. Moskva: Mysl', 2010; T. 4.
17. Kagan M.S. *Filosofskaya teoriya cennosti*. Sankt-Peterburg: Petropolis, 1997.
18. Fedotova P.I. Molodost' i starost' kak duhovnonravstvennye kategorii: Problemy gerontosofii v russkom filosofskom romantizme. *Filosofiya starosti: gerontosofiya:* sbornik materialov konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo filosofskogo obschestva, 2002: 41-43.

*Статья поступила в редакцию 05.12.22*

УДК 378.017 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-25-29

***Moiseeva T.V.,*** *senior teacher, Department of English Language for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: TVMoiseeva@fa.ru*

**HIGHER EDUCATION AS A FACTOR OF SOCIAL, CIVIL AND VOCATIONAL DEVELOPMENT OF A PERSONALITY.** The article concerns the importance of the quality of higher vocational education which is the crucial factor for the development of the state as a whole. Social and economic transformations around the world require solving sophisticated problems related to the training of competitive personnel for the national industries. The future of Russia and its position on the global stage depend on how Russian university graduates can overcome difficulties of social, civil and professional formation of individuals. Young people, responsible, professionally trained, socially accomplished and with strong civic beliefs, represent the strategic wealth of any country. Possible future contradictions arise during the period of social, civil and vocational development of university students, when they choose their own path of life, learn to see themselves in the future and really assess their material stability, social status, the opportunity to make professional careers. For students, it is important to see their demand, and for university – to give them this opportunity.

*Key words:* **higher vocational education, socialization, civil development, social adaptation, responsibility, digitalization of education.**

***Т.В. Моисеева****, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TVMoiseeva@fa.ru*

# ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО, ГРАЖДАНСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Статья касается важности качества высшего профессионального образования, которое представляет собой главный фактор для развития государства в целом. Социально-экономические преобразования во всём мире требуют решения сложных задач, связанных с подготовкой конкурентоспособных кадров для отечественной экономики. От того, как наши выпускники вузов смогут преодолеть трудности социального, гражданского и профессионального формирования личности, зависит будущее нашей страны и наша позиция на мировой арене. Молодёжь (ответственная, профессионально подготовленная, социально состоявшаяся и с прочными гражданскими убеждениями) представляет стратегическое богатство любой страны. Возможные будущие противоречия зарождаются в период социального, гражданского и профессионального становления студентов вузов, когда они выбирают свой жизненный путь, учатся видеть себя в будущем, оценивать реально свою материальную стабильность, социальный статус, возможность сделать профессиональную карьеру. Для студентов важно видеть свою востребованность, а для вуза – предоставить им такую возможность.

*Ключевые слова:* **высшее профессиональное образование, социализация, гражданское становление, социальная адаптация, ответственность, цифровизация образования.**

Как показывает исторический опыт всех стран без исключения, высшее образование является главным условием роста конкурентоспособности и страны, и каждого гражданина в отдельности. Качественное образование и профессиональная подготовка лежат в основе базового принципа государственного устройства большинства развитых стран. Возникают и обсуждаются концепции и стратегии, связанные с обеспечением национальной безопасности на основе приоритета науки, образования и культуры. Процессы расширения международных контактов превратили образование в важнейший фактор социальной инфраструктуры государства. Современные технологические и социально-экономические преобразования требуют решения сложных задач в различных сферах общественной жизни. В последние несколько лет среди выпускников школ наблюдается рост заинтересованности к получению высшего образования, увеличивается количество абитуриентов, и это явление характеризуется массовой и стабильной тенденцией, что повышает интеллектуальный потенциал общества и соответствует современным тенденциям мирового рынка.

Актуальность статьи заключается в анализе сложившейся ситуации в отечественном высшем профессиональном образовании и необходимости сочетания академического, фундаментального образования с интерактивными образовательными мультимедийными платформами для мотивации студентов и высокого эмоционального эффекта практических занятий.

Цель и задача статьи – подчеркнуть ведущую роль преподавателя для подготовки конкурентоспособных специалистов в условиях новой реальности.

Практическая значимость состоит в том, что студенты не принимают полное дистанционное обучение, им нужно эмоционально окрашенное общение со своими преподавателями и друзьями, будущими их коллегами.

Научная новизна определяется необходимостью подготовки педагогических кадров специально для высших профессиональных учебных заведений. Общих компетенций на уровне «знать, уметь, владеть и т. д.» уже не хватает в наше время цифровой трансформации и развития искусственного интеллекта, нужен более глубокий системный подход к подбору преподавательского состава вузов.

Успех учебного процесса напрямую зависит от того, насколько рационально и продуманно он организован, своевременно ли принимаются меры для того, чтобы исключить негативные последствия и реальные трудности, так как это определяет качество подготовки будущих профессионалов, их готовность к творчеству, социальной деятельности, желание совершенствовать свои познавательные способности и служить интересам общества [1].

Проблема начинается с того, что можно назвать социальным статусом «гражданин». Образование представляет собой первую ступеньку в дальнейшей карьере молодого человека, оно является способом достижения поставленных целей, осуществлением ожиданий, планов и амбиций, с которыми выпускники начинают свою самостоятельную профессиональную жизнь. Равные возможности в сфере образования приводят к социальной мобильности, в будущем предоставляют доступ ко многим общественным благам и повышают социальный статус профессионально подготовленных граждан. Образование помогает понять своё место в жизни, которое определило общество для каждого из нас. Реально существующий дисбаланс между надеждами и суровой реальностью приводит к потере ценностей. Понимание невозможности достичь запланированного статуса, каких-то намеченных стандартов и ожиданий вызывает негативное настроение, недовольство своей жизнью, недоверие к обществу, неуверенность в своих силах, апатию и нежелание стремиться к изменению своей жизни в лучшую сторону. Эта проблема актуальна в России, так как заставляет беспокоиться о том, как будущие выпускники выберут свой жизненный путь, смогут ли они справиться с неудачами, хватит ли у них сил преодолеть трудности реальной жизни. Без решения этой проблемы невозможно оценить интеллектуальный потенциал страны и определить, какое место может занять Россия на мировой арене в ближайшем будущем.

Сфера образования является самым важным потенциальным ресурсом для каждой страны, это – зеркало общества, где отражаются все актуальные проблемы. Всем известна крылатая фраза Архимеда: «Дайте мне точку опоры, и я переверну мир». Образование можно сравнить с этой точкой опоры, так как благодаря образованию мир меняется фундаментально. Образованные люди и их желание совершенствовать свои знания на протяжении всей жизни представляют собой, возможно, более важное стратегическое богатство страны, чем природные ресурсы. От интеллектуального потенциала сегодняшних выпускников вузов зависят темпы развития экономических отношений, внедрение инновационных технологий во все сферы общества: науку, культуру, производство, новые социальные стратегии и перспективы. Перемены в нашей стране носят кардинальный характер, происходит сдвиг в сторону повышения эффективности российского образования, что не может не повлиять на становление наших будущих специалистов.

Юность – такой период жизни, когда молодой человек находится в активном поиске своего места в обществе, подбирает интересующую его работу, осмысливает свои достижения и цели на ближайшие годы, чувствует себя как личность. Философский словарь связывает смысловое поле личности с понятием свободы, ответственности, поступками как действиями сообразно свободно принятому решению, самосознанию и саморазвитию. «Мобильность личности, умение менять стиль поведения, отделять себя от своих поступков, чутко реагировать на меняющиеся социальные требования есть важный элемент регулирования социальных взаимодействий» [2, с. 280]. Простыми словами, речь идёт о совокупности духовных качеств человека, зависящих от его участия в общественной жизни, его практической деятельности и общения с окружающими его людьми. Процесс социальной адаптации, охватывающий поиск своего места в коллективе, семье, обществе, превращает отдельного человека в личность. Этот процесс идёт всю жизнь, человек учится контактировать с другими людьми и осмысливать каждый вид деятельности. Выпускник вуза осознаёт себя в сфере своей профессиональной деятельности, понимает свою значимость или бесполезность, оценивает свой выбор положительно или недоволен им.

Социальная адаптация, приспособление человека к окружающей его социальной среде – важный и сложный процесс. От него зависит осуществление желаний, планов и целей, это – способность жить в гармонии с миром. В любом обществе есть общепринятые социальные нормы, которые определяют поведение людей между собой – это и родители, и родственники, и друзья, и коллеги, и начальство, и соседи. В течение всей жизни человек строит свой социальный статус, то есть заполняет собой определённую ячейку общества, которая формирует круг его обязанностей и прав. Этот статус в обществе зависит от образования, профессии, работы, дохода, возраста и многих других факторов. Социализация характеризуется взаимодействием сторон, которое предполагает уважение, дружбу, доброжелательность, открытость, что благотворно влияет на профессиональную деятельность, если участники – люди компетентные, мотивированные, интересные собеседники, нацеленные на положительный результат. И наоборот, если деловые отношения провоцируют раздражение, недовольство, неуверенность, недоверие, досаду, то это приводит к конфликтам и даже к прекращению общения: деловая репутация обеих сторон испорчена. Сама природа человека определяет необходимость социализации, так как, чтобы стать полноправным членом общества, чувствовать себя полезным для окружающих, приобретать опыт и создавать новые связи, молодому человеку нужно учиться и понимать, что к успеху его ведёт трудная и долгая дорога.

В Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации работает Центр компетенций, который представляет собой платформу, где студенты могут оценить свои «гибкие» навыки (soft skills), а потом развить их. Специальные программы формируют индивидуальную траекторию их развития и профиль участника для поиска подходящих вакансий и стажировок. Студенты получают возможность заранее определить свой карьерный и социальный потенциал для своей будущей социальной активности, а также поддержку и помощь в трудоустройстве, построении карьеры и дальнейшем совершенствовании своих социальных навыков.

Многие выдающиеся умы античности задумывались над этой проблемой, настолько она была актуальной во все времена существования человечества. Греческий философ Аристотель, живший в IV веке до н. э., ученик Платона и воспитатель Александра Македонского, учил, что человек по своей социальной природе всегда стремится к благу. Главное, чтобы благо отдельного человека совпадало с общественным благом. Государство заинтересовано в благополучии своих граждан, это взаимовыгодный социальный процесс сотрудничества. Немецкий учёный XX века Вильгельм Дильтей считал, что нужно отслеживать профессиональное развитие отдельной личности, так как только глубокий анализ профессионального становления человека позволит нам понять особенности совершенствования общественных отношений. [2]. И в наше время эта тема не потеряла своей значимости и актуальности. Процесс формирования знаний, умений и навыков, которые накапливаются в обществе и передаются из поколения в поколение, осуществляется через профессиональное образование с целью подготовки компетентных специалистов для экономики, науки, техники, культуры и т. д. Это невозможно без социализации, когда каждый человек включается в структуру общества, где усваиваются его ценности и социальные нормы поведения. Особенно это характерно для профессионального образования, которое даёт возможность молодому человеку раскрыть свои личностные качества и реализовать профессиональные амбиции. «Именно профессиональное образование призвано построить мост между субъективным бытием современной молодёжи, вступающей в активную самостоятельную жизнь, и объективным миром. Достижение социальной зрелости – результат многогранного процесса постепенного включения молодёжи в социальную жизнь» [3, с. 36]. Осуществление этой стратегической цели подразумевает воспитание граждан, способных к социализации, т. е. высоконравственных, уважающих культуру и язык других народов, законопослушных, открытых для позитивного общения со своими деловыми партнёрами.

В 2000 году была разработана Национальная Доктрина развития образования до 2025 года, принятая Постановлением Правительства Российской Федерации [4]. Её основная цель – определить новую парадигму социальной адаптации молодёжи на XXI век, принимая во внимание её свободный выбор. Социокультурное направление было провозглашено приоритетным. Настроения молодёжи в общественной жизни страны, уверенность в своём будущем, профессиональная подготовка поможет нашему государству противостоять экстремистам Запада, выступить в поддержку идеологии толерантности в условиях притока многочисленных разноязычных мигрантов. Без этого невозможно развитие правового государства и гражданского общества.

Проблемы социализации представляют большой интерес для психологов, они годами изучают этот процесс, чтобы помочь своим клиентам адаптироваться к новому коллективу, найти общий язык со своими партнёрами и приобрести новых надёжных друзей по бизнесу. Социализацию можно понимать двояко: в широком смысле – как общество в целом, и в узком – как отношения между членами общества. Мир переживает эпоху важных перемен в отношениях между людьми, вызванными технической революцией во всех областях жизни, развитием науки и информационными технологиями. Ведущая роль принадлежит узкому аспекту социализации, т. е. отношению между людьми, их адаптации к быстроменяющейся среде. Краткий терминологический словарь по социологии определяет этот процесс как путь становления личности, выбора профессии, обучения и усвоения ценностей, норм поведения, принятых в данном обществе в определённый период исторического развития и характерных для конкретной социальной группы [5].

На первый взгляд может показаться, что проблема социализации молодёжи сводится к вопросам обучения и нравственного воспитания. Но основной функцией молодого поколения, получившего высшее образование, является формирование общества будущего, а также сохранение государства и его социальных институтов. Говорят же, что какова молодёжь, таково и будущее общество. Молодёжь формирует профессиональную, социальную, политическую и идеологическую структуры государства. Прежнее общество заменяется новым, происходит смена поколений. Всех без исключения волнуют вопросы: какова будет социальная структура общества лет через 10–15, как поведут себя различные социальные группы по отношению друг к другу, будет ли вероятность социальных конфликтов, если сейчас не разрешить явные противоречия, и т. д. Эти противоречия зарождаются в социально-профессиональном и гражданском становлении молодого поколения. Профессиональная подготовка необходима для того, чтобы видеть свои материальные перспективы, свой будущий социальный статус, гарантии стабильности карьеры, свободу выбора жизненного пути. Высшее профессиональное образование в последние годы показывает стабильную тенденцию к росту вместе с повышением роли научных знаний в экономической деятельности. На современном этапе развития нашей страны оно стало важнейшим фактором экономического роста, обеспечением конкурентоспособности государства и благополучия каждого гражданина.

Лет десять назад важно было, в какой стране получены знания, существовал рейтинг стран относительно качества образования. В современных условиях информационного общества это теряет свою актуальность. Гораздо важнее тот факт, насколько успешно полученные знания найдут применение. Интернет и компьютерные технологии, охватывающие всемирную аудиторию, выставляют знания каждого человека на рынок, превращают их в товар, который имеет и свою ценность, и свою стоимость, который подчиняется главному закону рынка, т. е. закону спроса и предложения. Это обусловлено тем, что доступ к образованию расширен, и полученные знания, умения, навыки и опыт могут быть реализованы. Сегодня быстро развиваются те страны, где хорошо отлажена система применения знаний на практике, а не их получение. Существует спрос на профессионально подготовленных выпускников вузов, творчески активных, имеющих стабильную ориентацию на профессиональную карьеру. О качестве подготовки студентов могут судить только работодатели, так как образовательный процесс неизбежно переходит в производственную сферу. Выпускники должны адекватно оценивать свои возможности на рынке труда и видеть свои перспективы. Адаптация к новым экономическим реалиям существенно влияет на профессиональную социализацию студентов. Сейчас компании выбирают креативных и талантливых выпускников, способных быстро адаптироваться к изменениям процессов и стратегий, решать важные задачи на стыке нескольких профессий. Главная задача университета – работать на опережение, чтобы подготовить для рынка труда именно таких востребованных профессионалов.

В последнее время многие исследователи поднимают проблему связи образования и науки на фоне неуклонного роста темпов развития информационных технологий. Современная действительность требует быстрого развития научной

и культурной области социума. Наука тесно связана с социальной деятельностью, и сама развивается на её основе. Научные знания расширяют культурно-мировоззренческие аспекты образования. Это приводит к осмыслению целостности научной картины мира, объясняет его тенденции к устойчивому развитию, связывает между собой естественные и гуманитарные явления, требует необходимости диалога самых разных культур и цивилизаций, учитывая первостепенную роль социального фактора в нашем мире, его стремления и ценности [6].

Процессы развития обучения и общества тесно связаны между собой, так как они взаимно обогащают и изменяют каждого участника, расширяют область познания окружающего мира и самого человека. Через это взаимодействие происходит передача знаний, умений, навыков и опыта от поколения к поколению. С самого детства человек чувствует свою принадлежность к социальной группе общества, и только профессия может повлиять на его статус. Наше современное общество можно назвать обществом риска, социальных и техногенных катастроф, непрерывно происходят экономические, политические и общественные трансформации, мы живём в режиме социальной неустойчивости и замкнутости, как бы странно это ни звучало в нашу эпоху цифровизации экономики, медицины и образования. Нас окружает со всех сторон «новая реальность» благодаря быстрому развитию информационных технологий. Мировые финансы со скоростью молнии перемещаются по компьютерным сетям, обсуждаются на весь мир новые способы ведения информационной войны, набирает обороты цифровая трансформация экономической, политической и социальной сфер общества. Мы привыкли к сочетанию понятий «вирус», «стресс», «война», «сбой» с прилагательным «компьютерный». Выпускники вузов оказываются в самом центре этого калейдоскопа тревожных новостей, каждого из них можно сравнить с маленьким островком среди бушующего моря. Решение надо принимать уже сейчас, выбирать направление по душе, планировать своё будущее. Задача всех вузов – подготовить выпускников к реальной жизни в условиях жёсткой конкуренции, выбрать те направления, где молодые специалисты могли бы себя реализовать. Например, студенты Финансового университета при Правительстве Российской Федерации принимают участие в конкурсе, проводимым объединением «Молодёжь России» по теме «Как принести пользу обществу». Цель конкурса – выбрать проекты, которые больше всего интересуют выпускников. Предлагаются 15 номинаций: организация занятости молодёжи, поддержка межкультурного диалога, защита окружающей среды, поддержка творческих инициатив, воспитание гражданской идентичности, развитие молодёжного туризма, сохранение исторической памяти, развитие волонтёрского движения и т. д. Одним из ключевых проектов назван проект «Ты не один», направленный на социализацию молодёжи. Организация подобных мероприятий имеет важный психологический аспект: если молодые люди чувствуют, что государство проявляет интерес к их жизни и заботу об их будущем, то уровень доверия к власти возрастает. Краеугольным камнем стратегии государственной молодёжной политики является поддержка каждого выпускника в его поисках своего места в жизни, так как в этом закладывается гарантия того, что большинство молодёжи будет трудиться на благо своей страны. Как известно, нет единой формулы успешного карьерного роста, главным является вопрос о том, что является критерием успеха. Для одних – это состояться как профессионал и личность, для других – это материальный достаток, для третьих важно внести свой личный вклад в развитие страны. И каждый понимает, что выиграть можно только в команде, конкурентное преимущество имеют компании с тесными командными связями и сильной корпоративной культурой, которые опираются на принципы свободного обмена опытом и мнениями.

Наличие диплома ещё не означает профессиональную готовность к жизни в обществе. Это только начало социальных отношений, когда выпускник может заявить о себе как о профессиональной личности с конкретным мировоззрением, чувством долга и ответственности за свои поступки. Должно пройти какое-то время, чтобы будущий профессионал мог доказать своё единство с обществом. Получение образования – это только начало формирования личности, потребуется много усилий, знаний, опыта, чтобы реализовать свои амбиции в качестве компетентной и профессионально успешного члена социума.

Социализация в развитом обществе невозможна без гражданственности. Многие отечественные педагоги, психологи, учёные, историки писали и пишут о высокой идее служения Отечеству, когда в любых обстоятельствах человек готов действовать на благо своего народа, ставя во главу угла общественный долг и личную ответственность за порученное дело и сознавая важность конкретных социальных условий.

Педагогическая энциклопедия подчёркивает, что «воспитание гражданственности личности определяется не только субъективными усилиями воспитателей, но прежде всего объективным состоянием общества, уровнем развития демократии, гуманности. Основные черты гражданского облика личности закладываются в детском, подростковом, юношеском возрасте на основе опыта, приобретаемого в семье, школе, социальной среде, и в дальнейшем формируются на протяжении всей жизни человека» [7].

Понятие гражданственности имеет широкое значение, так как предполагает высокий уровень ответственности за свой социальный статус – осознание своего места в истории общества. Вопрос о важности воспитания гражданственности в своё время ставили А.Н. Радищев, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский, в античные времена – Платон, потом Ж.Ж. Руссо. Они считали, что только молодёжь вместе со своими единомышленниками может выполнять свои социальные функции и решать реальные проблемы своей страны. Чувство собственного достоинства позволяет совершенствовать свои профессиональные способности, быть скромным, доброжелательным, толерантным. Именно высшее образование призвано развивать все эти качества, так как образованным людям легко понять и объяснить все экономические и социальные процессы в мире.

Воспитание в себе гражданских качеств невозможно без связи с окружающими людьми. Даже когда нам кажется, что всего мы достигли сами, мы неправы. Мы живём в обществе, где нас постоянно окружают другие люди, которые прямо или косвенно влияют на наше мировосприятие. Хотим мы или нет, но в своём поведении мы опираемся на опыт предыдущих поколений. Мы соединяем в себе и собой прошлое и будущее. Никакое социальное становление невозможно без усвоения опыта прошлого.

Образование решает самую главную задачу – формирование будущего гражданина своей страны с ориентацией на общечеловеческие и национальные ценности, которые должны охватывать гражданско-правовые знания, высокий уровень духовности и общей культуры, воспитывать патриотически настроенное поколение, готовое работать на благо нашей страны. На данный момент эта проблема воспитания гражданственности является основной проблемой российского образования. Наша страна переживает очень сложный период развития на фоне постоянного введения новых санкций, угроз, жёсткой конкуренции и нестабильной международной обстановки. Разворачивается беспрецедентная информационная война, умножаются попытки искажения исторической действительности, создаётся негативный образ нашего государства, предпринимаются попытки международной изоляции России. Сегодня как никогда «гражданское развитие личности представляет важную составляющую образовательного процесса, так как решение многих проблем современной России зависит от уровня сформированности гражданственности молодого поколения» [8, с. 32].

Гражданственность – это прежде всего ответственность, долг, та самая высшая ступенька в духовной жизни человека, на которую он может подняться. Казалось бы, какое отношение может иметь к гражданственности процесс получения высшего профессионального образования, в чём его гражданский смысл. Молодое поколение должно чётко понимать, что оно получает знания, чтобы потом отдать. Социальный аспект знаний заключается в воспитании в себе таких качеств, без которых немыслим действительно образованный, развитый, деятельный человек, который всю свою сознательную жизнь стремится к нравственному, интеллектуальному, духовному и профессиональному совершенствованию. Нет другого пути быть гражданином, чем путь деятельности, представляющий собой важный процесс постепенного и разностороннего вовлечения в общественную жизнь. Он охватывает и выбор профессии, и завершение образования, и начало трудовой деятельности, и вступление в брак. Конкретный человек учится определять, хорошо или плохо он поступает, как именно его действия отзовутся в делах и сердцах людей, принесут они реальную пользу или вред. Как показывает жизненный опыт, всё, что достиг человек сегодня, отзовётся в его последующей жизни. Но и то, что упущено сегодня, теряется навсегда. Гражданственность включает в себя очень многие моральные достоинства. И каждое из этих достоинств, достигнутое отдельным человеком, в то же время становится общим достоянием, частью жизни других людей, создаёт фундамент для семьи, друзей, коллег и для целого общества. Профессиональное высшее образование даёт возможность изучать права человека, развивать творческий потенциал личности, иметь свободу выбора дальнейшего жизненного пути, воспитывать в себе патриотизм и лояльность к своему учебному заведению, совершенствовать свои квалификационные навыки. Вместе с пониманием важности успешной карьеры, социального статуса и самореализации молодое поколение сможет обеспечить столь необходимое сегодня единство общества и движение к общим целям. Каждый человек имеет особый талант или склонности к определённым видам творчества и труда. Молодые люди забывают об этом, когда выбирают свою будущую профессию. Многие из них не принимают во внимание собственные интересы и способности, мечтают о престижной работе и высоком заработке, выбирают «модные» специальности, забывают, что профессия – это дело, которым надо будет заниматься долго, может, всю свою сознательную жизнь, к нему нельзя относиться равнодушно и пассивно ждать положительного результата. Реализовать себя в карьере – это тоже работа, и работа нелёгкая, требующая много сил, знаний и душевного переживания. Выбор профессиональной карьеры редко зависит от случайности. Карьерный рост – это целенаправленная и осознанная деятельность каждого студента. Нелюбимая работа – одно из самых трудных испытаний в жизни, она не будет развивать творческие способности, со временем придут разочарование, обида на всех и, как результат, – полная опустошённость, нежелание учиться новому и работать над собой.

Задачи, которые в настоящий момент стоят перед образованием, направлены на воспитание прежде всего гражданственности, т. е. воспитание молодёжи в духе высокой морали, уважения к национальным традициям и толерантности по отношению к культурной самобытности других народов. Приоритетными стали такие направления, которые обеспечат «условия для успешной социализации и эффективной самореализации молодёжи, а также создадут возможности для самостоятельного решения молодыми людьми возникающих проблем» [3, с. 36]. Подготовка выпускника вуза к современным жизненным реалиям включает формирование личности профессионала, который выступает в качестве субъекта саморазвития и становления гражданской позиции. Задача любого

вуза – сформировать у выпускников профессиональное, целостное представление о развитии общества и всего мира для успешной карьеры в сфере своей специальности. Кроме знаний по выбранной профессии, современный специалист с высшим профессиональным образованием должен обладать большим чувством ответственности, потому что все экологические, экономические, финансовые, политические и социальные проблемы зависят от людей, от их ответственных или безответственных решений. Наличие диплома ещё не гарантирует хорошую практическую подготовку выпускников. Многие даже не пытаются устроиться на работу по полученной специальности, так как просто не готовы брать на себя ответственность за последствия. Основной задачей нашего высшего образования является не только передача знаний, но и воспитание чувства ответственности за свои действия, из которых формируются активная гражданская позиция, новаторство, предпринимательство, стремление к развитию и желание работать на благо страны. Развиваются и обсуждаются различные концепции совершенствования профессионального образования, которое должно подготовить компетентного и ответственного специалиста на уровне мировых стандартов.

Всем известна знаменитая фраза Сократа, древнегреческого философа, жившего задолго до нашей эры: «Я знаю только то, что ничего не знаю». Но не все знают её продолжение: «Но остальные люди не знают и этого». Для любого молодого человека, студента или учёного, эти слова имеют большой смысл. То, что много лет назад было истиной, сейчас опровергается, и каждый год мы сталкиваемся с непонятными и новыми для нас факторами: экономическими, политическими и социальными. Молодые люди, выпускники вузов, должны понимать, что сейчас нельзя жить в окружении простых и привычных истин, потому что – кто знает – наш мир может резко измениться, а мы к этому будем не готовы.

Одной из главных проблем нашего отечественного высшего образования является отсутствие учебных заведений, которые готовили бы педагогов-профессионалов специально для работы в вузах. Преподаватели для высших профессиональных учебных институтов должны проходить специальную теоретическую и практическую подготовку для обучения будущих специалистов. Вполне очевидно, что такая сложная проблема не может быть решена в одночасье, на это потребуется много лет педагогических исследований. Распространяется мысль, что студенты самостоятельно могут обучаться с помощью компьютера на основе дистанционного обучения, принимается во внимание только технологический параметр этого процесса, такие факторы, как культура, общение и человек, уходят из поля зрения.

«Быстрый доступ к знаниям посредством всемирных информационных сетей формально сближает и людей, и народы; он невероятно облегчает работу учёных, исследователей, студентов. Но такое понятие, как «общение», безвозвратно уходит из нашей жизни, а его место занимает холодный термин «коммуникация» [9, с. 472]. Деятельность педагога не должна ограничиваться передачей знаний, его призвание заключается в развитии у студентов качеств гражданина: интеллектуального, духовного и профессионального потенциала, желания трудиться на благо своей страны, а также в совершенствовании навыков взаимодействия в социуме. Только специально подготовленный педагог может успешно решить проблему обучения и воспитания выпускников вузов – творческих, уверенных в себе, конкурентоспособных на рынке труда, готовых к противостоянию экстремистским лозунгам. Его роль заключается в том, что он содействует самостоятельной учебной деятельности, помогает молодому специалисту найти своё место в профессиональной сфере, принимает активное участие в воспитании личности молодого человека, устойчивого к воздействию неблагоприятных жизненных факторов, умеющего преодолевать жизненные трудности, находить правильное решение в конфликтных ситуациях, отстаивать свои собственные интересы. Под руководством преподавателя студенты создают собственный капитал знаний и навыков, который будет на них работать в будущем, развивают в себе умение ориентироваться на рынке труда, ставить цели перед собой и прокладывать маршрут для их достижения. Студенты позитивно относятся к дистанционному обучению, но большинство из них считают негативными факторами ограниченность живого общения между ними и преподавателями, отсутствие обратной связи. Они заинтересованы во мнении преподавателя, его конструктивных отзывах о своей работе, замечаниях, разборе недостатков [10]. Трудно переоценить важность и значимость обратной связи между преподавателем и студентами: личные встречи, дискуссии, обмен мнениями, встречи с друзьями и единомышленниками. Вся система образования базируется на этом, так как живое слово преподавателя помогает поддерживать активность студентов в образовательном процессе, повышает мотивацию к изучению дисциплины, способствует более прочному усвоению учебного материала.

При дистанционном обучении всё общение ограничено расписанием. При очном формате студенты не уходят сразу из аудитории, остаются, чтобы поговорить с преподавателем, задать вопросы, объяснить причину отсутствия. Если перед глазами нет живого человека, то трудно установить контакт. При живом контакте многие проблемы решаются непосредственно на занятии. Например, студентам Финансового университета предложили ответить на вопрос, что изменилось с переходом на частичный дистанционный формат. Большинство из них пришли к выводу, что у них не было ощущения, что они студенты, студенческая жизнь перестала быть яркой и привлекательной, сократилось число студенческих мероприятий, не было тесного контакта с другими участниками события, были и технические неполадки. Студенты скучали по своим друзьям, которые уехали в другие города. Когда объявили о переходе на дистанционное обучение, все вначале обрадовались, но эта ситуация стала хорошим жизненным опытом, так как показала, насколько ребятам важно живое общение в аудитории и университетская доброжелательная атмосфера. Все вспоминали свои ощущения после очного экзамена. Они видели настроение друг друга, старались поддержать и ободрить своих одногруппников, обсуждали, кому какой билет попался, иногда даже начиналась дискуссия, как надо было ответить на вопрос. При онлайн-экзамене ничего этого нет, ответил, отключился – и всё. Им не хватало этого сопереживания в случае удачи или провала на экзамене, хотелось поделиться радостью и хорошим настроением, посочувствовать неудачнику [11].

Система высшего образования должна быть нацелена на социальный субъект в обществе, т. е. на молодого специалиста, его возможности сделать карьеру, желания добиться успеха, стремление продолжать учиться по выбранной специальности и повышать свой социально-профессиональный статус. Нашему отечественному высшему образованию необходимо вернуть гуманистические цели и критерии, направленные на развитие личности студента, а не на количество баллов по разным дисциплинам, поднять престиж профессии преподавателя вуза. Преподаватель превращается в ассистента по подбору учебных пособий, его заменяют образовательные программы, рассчитанные на какого-то среднего студента. Нет прямого контакта, обмена мнениями, дискуссий между преподавателем и студентами, живое общение заменено коммуникативными механическими процедурами: цифровизацией образования, электронными тестами, дистанционным обучением. Каждый новый учебный год начинается с новых экспериментов, они вводятся раньше, чем были проанализированы результаты предыдущих введений. Постоянно меняются стандарты, учебные планы, образовательные ресурсы, происходит ломка научных традиций вузов, совершенно забыта социальная направленность образования. На наш взгляд, все эти проблемы не относятся целиком к педагогике, а носят социальный характер. Молодые люди, выпускники вузов, наиболее восприимчивы к окружающей их социальной среде, они отличаются способностью обрабатывать большое количество информации, критически мыслят, дают свою личную оценку разным факторам, умеют аргументировать свою точку зрения в силу своего оригинального мышления. Молодёжь представляет собой определённую группу общества, которая проходит стадию социализации и готова – или не готова – к социальной роли гражданина. Со временем эти молодые люди будут руководить страной, занимать важные позиции во всех сферах нашей жизни: в экономике, политике, финансах, от них будет зависеть будущее нашей страны. Можем ли мы положительно ответить на вопрос, готова ли наша современная молодёжь к роли лидера в развитии страны? Скорее всего, нет. Образовательный процесс должен опираться на классические основы нашего отечественного образования, которое считалось одним из лучших, когда прослеживается принцип совмещения обучения и социализации будущих специалистов, когда образовательный процесс строится на живом общении между преподавателем и студентами и передаче знаний и ценностей между поколениями. Набирает обороты экономическая цифровизация, а вместе с ней и цифровизация нашего отечественного образования, т. е. применение современных информационных технологий, которые обеспечивают высокое качество и доступность образования в условиях огромных потоков информации. Этот процесс носит объективный характер, присущий устойчивому развитию общества, и система образования не может остаться в стороне. Цифровизация учебного процесса не только не отрицает ведущую роль преподавателя, но и опирается на живое общение со студентами. Кроме информационной грамотности, умения работать с различными образовательными программами, необходимы коммуникация и сотрудничество, другими словами, способность общаться с помощью современных цифровых технологий с учётом своей культурной специфики и социальной интеграции. Преподаватель был и остаётся главным звеном, действующим лицом в образовании и воспитании молодого поколения. Всё зависит от его компетентного роста в области цифровой трансформации образования, которая невозможна без специальной подготовки самих педагогов, их положительного отношения к новым технологиям и активного применения этих технологий.

Среди преподавательского состава вузов существует опасение, что различные онлайн-платформы в недалёком будущем могут заменить систему высшего образования, многие преподаватели считают онлайн-обучение угрозой нашему отечественному образованию. Для современного преподавателя цифровые технологии должны стать не конкурентом, а надёжным помощником. Если преподаватель любит свою работу, постоянно учится, не боится новых тенденций, справедлив и вдохновляет своих студентов на креативность, выходит за рамки скучной рутинной работы, применяет разные формы и методы обучения, то студенты будут его надёжными последователями и единомышленниками.

Основной задачей вузов является предоставление фундаментальных знаний по учебным дисциплинам, которые обеспечивают выпускникам прочное место на рынке труда, конкурентоспособность и возможность осваивать смежные профессии на протяжении всей активной жизни. Вуз сегодня – это живая социальная среда, где происходит взаимное обогащение между студентами и преподавателями благодаря тесному командному сотрудничеству, формируются когнитивные способности будущих профессионалов и специалистов, готовых к любым изменениям в сфере выбранной специализации. При обучении по онлайн-платформам студент получает ограниченные знания, актуальные только для данной специальности на сегодняшний день. Дистанционное обучение никогда не заме-

нит опытного преподавателя-наставника, не придаст уверенности для развития в будущем, напротив, вызовет недоверие работодателя к новому сотруднику. Мы же не пойдём к доктору, который получил диплом, обучаясь дистанционно, не полетим на самолёте, если пилот прошёл онлайн-обучение. Так и работодатель не доверит такому выпускнику ответственного задания. Но совершенно очевидно, и все мы понимаем, что дистанционное обучение стало неотъемлемой частью нашего отечественного образования, сочетающего традиционные и инновационные методики. Любой инновационный процесс имеет экономическое содержание, которое меняет профессиональное обучение. Проходит время, и каждый выпускник рано или поздно сталкивается с проблемой повышения квалификации, так как полученные знания быстро устаревают. Обучение новым тенденциям требует сжатых сроков без отрыва от работы. Меняются требования подбора профессиональных кадров на рынке труда, которые не вписываются в рамки образовательных стандартов. В этом случае проблема может быть решена с помощью дистанционного обучения, которое представляет собой открытую систему новейших достижений науки и информационных технологий.

Очевидно, что быстрое развитие дистанционных методов образования ставит перед всей образовательной системой задачу конечного результата – постоянного повышения профессиональной квалификации и даже быстрой смены профессии. Для решения социальных задач необходимо иметь качественное фундаментальное образование, мотивацию к поиску знаний и владеть современными методами их усвоения. Первостепенная роль принадлежит преподавателю, он – главное лицо образовательного процесса, от его кропотливого труда зависит, каким будет наше общество и будущее нашей страны.

Библиографический список


1. Обухова Л.Ю. Трудности преподавания английского языка в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 6: 221–224.
2. Кириленко Г.Г. *Философский словарь. Справочник студента.* Москва, 2022.
3. Ерёмина И.С. *Системный подход к становлению гражданственности в профессионально-образовательном пространстве вуза:* монография. Москва, 2012: 36–37.
4. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации*. Available at: http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm
5. Хизриева А.Р. *Краткий терминологический словарь по дисциплине «Социология»*. Махачкала: МФ МАДИ, 2015.
6. Шитов С.Б. Интеграция науки, образования и философии как важный фактор общественного развития, производства и распространения знаний (социально-философский взгляд). *Высшее образование сегодня.* 2022; № 1-2: 46–50.
7. *Педагогическая энциклопедия.* Available at: http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/593/grazhdanskoe-vospitanie.htm
8. Гаврилова Н.А. Феномен понятия «гражданственность»: понимание молодёжью. *Молодой учёный.* 2015; № 11.1: 30–32.
9. Годовникова К.Н. *Отечества крестная чаша. Русская Голгофа.* Симферополь, 2008.
10. Манвелова И.А. Условия повышения эффективного взаимодействия в онлайн среде образования при организации дистанционного обучения. *Высшее образование сегодня*. 2022; № 5-6: 37–40.
11. Волхонская З. Сессия на удалёнке глазами студентов. *Финансист*. Москва: Финуниверситет, 2021; № 210: 29.


References


1. Obuhova L.Yu. Trudnosti prepodavaniya anglijskogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 6: 221-224.
2. Kirilenko G.G. *Filosofskij slovar'. Spravochnik studenta.* Moskva, 2022.
3. Eremina I.S. *Sistemnyj podhod k stanovleniyu grazhdanstvennosti v professional'no-obrazovatel'nom prostranstve vuza:* monografiya. Moskva, 2012: 36-37.
4. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Available at: http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm
5. Hizrieva A.R. *Kratkij terminologicheskij slovar' po discipline «Sociologiya»*. Mahachkala: MF MADI, 2015.
6. Shitov S.B. Integraciya nauki, obrazovaniya i filosofii kak vazhnyj faktor obschestvennogo razvitiya, proizvodstva i rasprostraneniya znanij (social'no-filosofskij vzglyad). *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2022; № 1-2: 46-50.
7. *Pedagogicheskaya `enciklopediya.* Available at: http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/593/grazhdanskoe-vospitanie.htm
8. Gavrilova N.A. Fenomen ponyatiya «grazhdanstvennost'»: ponimanie molodezh'yu. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 11.1: 30-32.
9. Godovnikova K.N. *Otechestva krestnaya chasha. Russkaya Golgofa.* Simferopol', 2008.
10. Manvelova I.A. Usloviya povysheniya `effektivnogo vzaimodejstviya v onlajn srede obrazovaniya pri organizacii distancionnogo obucheniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2022; № 5-6: 37-40.
11. Volhonskaya Z. Sessiya na udalenke glazami studentov. *Finansist*. Moskva: Finuniversitet, 2021; № 210: 29.


*Статья поступила в редакцию 20.12.22*

УДК 379.634:371.4 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-29-31

***Morozov V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buimvd.ru*

***Kovalev T.V.**, teacher, Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: rui@mvd.ru*

**FORMATION OF READINESS OF POLICE OFFICERS FOR ACTIVITIES IN CONDITIONS OF OCCURRENCE OF UNAUTHORIZED PUBLIC EVENTS.** The article presents theoretical foundations and practical recommendations on the activities of the internal affairs bodies in the context of the occurrence of unauthorized public events. The main provisions of the organization of the activities of police officers on the basis of current legislation and law enforcement practice are revealed. The formation of the readiness of police officers to act in the event of unauthorized public events is presented through the disclosure of the following issues: directions of the activities of the internal affairs bodies in the event of unauthorized public events, preventive measures taken in these conditions, methods of police activities and the organization of tactics for protecting public safety and law and order with complications of operational preparation. Recommendations on the formation of professional readiness of police officers in the educational process of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia are highlighted.

*Key words:* **characteristics of public events, unauthorized public events, police officers, directions for prevention, prevention measures, methods of action, tactics.**

***В.А. Морозов**, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*

***Т.В. Ковалёв,** преп., Ростовский юридический институт МВД России, г. Ростов-на-Дону, E-mail: rui@mvd.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕСАНКЦИОНИРОВАННЫХ ПУБЛИЧНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

В статье представлены теоретические основы и практические рекомендации по деятельности органов внутренних дел в условиях возникновения несанкционированных публичных мероприятий. Раскрыты основные положения организации деятельности сотрудников полиции на основе действующего законодательства и правоприменительной практики. Формирование готовности сотрудников полиции к деятельности при возникновении несанкционированных публичных мероприятий представлено через раскрытие следующих вопросов: направления деятельности органов внутренних дел при возникновении несанкционированных публичных мероприятий, профилактические мероприятия, проводимые в этих условиях, способы деятельности сотрудников полиции и организация тактики действий по охране общественной безопасности и правопорядка при осложнении оперативной подготовки. Выделены рекомендации по формированию профессиональной готовности сотрудников полиции в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций МВД России.

*Ключевые слова:* **характеристика публичных мероприятий, несанкционированные публичные мероприятия, сотрудники полиции, направления по профилактике, мероприятия по предотвращению, способы действий, тактические приемы.**

Актуальность работы определяется тем, что публичные мероприятия представляют собой одно из важных социальных явлений, которые могут иметь многовариантные последствия, отличаются сложностью в прогнозировании и регулировании. Особую сложность в деятельности ОВД представляют несанкционированные публичные мероприятия, которые по своей сущности определяются как противоправные и могут иметь антисоциальную направленность, а также повлечь негативные для общества и государства последствия. Поэтому раскрытие особенностей формирования готовности у сотрудников полиции к деятельности в условиях возникновения несанкционированных публичных мероприятий является важной и своевременной темой в современных условиях.

Цель исследования: раскрыть основные положения организации деятельности сотрудников полиции на основе действующего законодательства и правоприменительной практики. Она достигается через формирование готовности сотрудников полиции к деятельности при возникновении несанкционированных публичных мероприятий.

Для достижения цели поставлены следующие задачи: выявить направления деятельности органов внутренних дел при возникновении несанкционированных публичных мероприятий; определить профилактические мероприятия для предотвращения несанкционированных публичных мероприятий; разработать эффективные способы действий сотрудников по охране общественной безопасности и правопорядка при осложнении оперативной подготовки.

Научное новизна работы заключается в том, что выявлены теоретические основы и разработаны практические рекомендации по формированию готовности сотрудников полиции по предотвращению несанкционированных публичных мероприятий.

Теоретическое значение определяется тем, что в статье дан анализ сущности и содержания современных публичных мероприятий, предложены направления деятельности органов внутренних дел по их предотвращению.

Практическая значимость статьи заключается в том, что предложенные рекомендации могут использоваться в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций МВД России.

Согласно Конституции Российской Федерации, граждане имеют право собираться мирно, без оружия, проводить собрания, митинги и демонстрации, шествия и пикетирования [1]. Общепринятым определением публичных мероприятий является следующее: это организованное действие или совокупность действий социальной жизни с участием больших масс людей с целью удовлетворения их политических, духовных, физических и других потребностей, являющееся формой реализации их прав и свобод, а также формой социального общения между людьми и способом выработки единства установок личности, коллектива, общества в целом [2].

Особенностями публичных мероприятий, которые отличают их от других явлений, являются следующие: выдвижение конкретных целей, достаточно высокая организация, применение различных наглядных и звуковых средства для распространения своих идей. Наиболее опасными являются несанкционированные публичные мероприятия политического характера, они могут проходить в форме митингов, собраний, сходок, шествий, демонстраций, пикетирования.

Несанкционированные публичные мероприятия представляют существенную опасность, так как характеризуются наличием большого количества участников, которые располагаются на достаточно ограниченном пространстве и часто на территории, вызывающей трудности в проведении профилактических мероприятий сотрудниками полиции. Следует отметить, что при проведении несанкционированных мероприятий участники и организаторы имеют явные или неявные противоправные намерения, которые могут перерасти в групповые нарушения общественного порядка или в массовые беспорядки. Также следует учитывать, что обычно люди находятся там в возбужденном состоянии, недовольные, агрессивные, часто в алкогольном или ином опьянении. Обязательно там находятся так называемые «свободные» и иностранные СМИ, которые стараются организовать провокации для дискредитации действий сотрудников полиции и подстрекают участников к массовым беспорядкам.

Формирование готовности сотрудников полиции к деятельности в условиях возникновения несанкционированных публичных мероприятий имеет ряд особенностей для их раскрытия. В статье рассматриваются следующие вопросы: направления деятельности органов внутренних дел по профилактике несанкционированных публичных мероприятий, мероприятия, проводимые сотрудниками полиции с целью предотвращения несанкционированных публичных мероприятий, способы деятельности при возникновении несанкционированных публичных мероприятий, организация тактики действий по охране общественной безопасности и правопорядка при осложнении оперативной обстановки [3, с. 90].

Из опыта практической деятельности сотрудников силовых структур выделим основные направления по профилактике несанкционированных публичных мероприятий. Прежде всего, это взаимодействие сотрудников полиции со средствами массовой информации, которые наиболее доходчиво и своевременно могут доводить объективную информацию о требованиях законодательства, положении дел и давать практические рекомендации по действиям в зависимости от складывающейся ситуации.

Сотрудники полиции лично участвуют в профилактически работе с населением и выступают с обращениями и рекомендациями, наряду с этой работой они уделяют внимание и индивидуальной работе с населением, а также консультируют лиц, нуждающихся в такой помощи.

Действенным направлением представляется работа по связи с общественными организациями. В связи с этим они обязаны заранее иметь общественных дружинников и волонтеров, которые под руководством сотрудников полиции должны активно включаться в работу по профилактике и предотвращению правонарушений. Особо следует отметить деятельность внештатных сотрудников полиции, которые заблаговременно назначаются в каждом районе, учреждениях и организациях, их количество зависит от численности населения и сложности криминогенной обстановки. С данной категорией граждан проводятся специальные инструктивные занятия.

Существенное значение имеет работа участковых уполномоченных полиции, в обязанность которых входит проведение профилактического обхода, выявление обстановки и настроения граждан на административном участке, осуществление индивидуально-профилактической работы с лицами, которые склонны к правонарушениям.

Следует выделить ряд действенных мероприятий, проводимых сотрудниками полиции с целью предотвращения несанкционированных публичных мероприятий:

– выявление лиц, склонных к противоправным действиям в конкретном районе, и осуществление контроля над ними;

– предотвращение незаконной продажи алкоголя и своевременное изолирование лиц с алкогольным и иным опьянением;

– взаимодействие со всеми подразделениями, участвующими в пресечении несанкционированных публичных мероприятий;

– информирование организаторов и участников несанкционированных публичных мероприятий об ответственности и призыв к прекращению незаконных действий;

– оперативное сообщение руководству обо всех активных участниках и о случаях, провоцирующих перерастание публичного мероприятия в групповые нарушения общественного порядка или в массовые беспорядки.

Обобщение зарубежного и отечественного опыта свидетельствует о том, что ужесточение ответственности за проведение несанкционированных публичных мероприятий оправдано и не противоречит конституционным нормам [4, с. 166].

При формировании готовности сотрудников полиции к деятельности в условиях возникновения несанкционированных публичных мероприятий необходимо формировать готовность по применению следующих способов деятельности – мониторинг, сопровождение, регулирование.

*Мониторинг.* Этот способ следует применять как до начала, так и в процессе прохождения несанкционированных публичных мероприятий с целью наблюдения за оперативной обстановкой и своевременным реагированием на ее осложнение. С этой целью эффективными являются выделяемые пункты наблюдения, которые оборудуются специальной техникой для наблюдения и документирования всех правонарушений.

*Сопровождение*. Этот способ позволяет обеспечивать общественную безопасность при перемещении всех участников несанкционированных публичных мероприятий, сохранять материальные и культурные ценности в местах проведения, а также пресекать правонарушения на транспорте. Также этот способ используется для предотвращения входа отдельных граждан в определенные зоны. Силы полиции, находящиеся за пределами территории, особенно на КПП, осуществляют досональную проверку всех участников при выходе и входе на территории проведения мероприятий.

*Регулирование*. Необходимо применять данный способ при всех неадекватных действиях участников несанкционированных публичных мероприятий, а также перемещении граждан в данном районе, особенно при необходимости проведения эвакуации после окончания, или пострадавших в процессе мероприятия.

Практический опыт решения данной задачи определяет тактические приемы действий, которые осуществляются в строгом соответствии с нормативно-правовыми актами и накопленным опытом правоохранительной деятельности. В зависимости от складывающейся обстановки при возникновении несанкционированных публичных мероприятий для охраны общественной безопасности и правопорядка выделим основные тактические действия:

1. При проявлении хулиганских действий или групповых нарушений общественного порядка дается информация руководству органа внутренних дел о совершаемых правонарушениях, осуществляются мероприятия с целью пресечения нарушений, лица, совершающие противоправные действия, изолируются от других участников, при осложнении обстановки вызывается подкрепление, после задержания нарушителей составляются протоколы задержания, привлекаются свидетели и пострадавшие для дачи показаний.

2. При появлении лиц в алкогольном опьянении необходимо пресечь употребление спиртных напитков, произвести проверку документов, при необходимости осуществить задержание правонарушителей и доставить их в отдел полиции, действия, связанные с задержанием и сопровождением нарушителей, целесообразно осуществлять сотрудниками в штатской одежде.

3. При возрастании агрессии среди участников мероприятия осуществляются действия по снижению психологического возбуждения, производится де-

монстрация силы и разъяснительная работа, используется видео- и фотосъемка для исключения дальнейших безнаказанных действий, при необходимости применяются спецсредства.

4. При обнаружении предметов, которые могут квалифицироваться как взрывоопасные, дается оперативная информация руководству, производится оцепление возможной зоны поражения, эвакуируются все участники и посторонние в данном районе, осуществляется вызов спецслужб для недопущения взрыва и ликвидации возможных последствий, через громкоговоритель дается команда о прекращении мероприятия.

5. При перемене погодных условий в сторону их резкого ухудшения следует довести до участников мероприятия необходимую информацию, провести работу по исключению паники, обеспечить организованный выход граждан с опасных участков местности, привлечь транспортные средства и организовать перевозку участников в безопасные районы.

6. При перерастании несанкционированных публичных мероприятий в массовые беспорядки проводится усиление охраны важных объектов, перекрываются возможные направления перемещения граждан к району беспорядков, ограничивается движение всех видов транспорта, ведется постоянный мониторинг обстановки с докладом в оперативный штаб, производится сбор личного состава для пресечения массовых беспорядков, организуется взаимодействие всех органов и служб по обеспечению охраны общественной безопасности и правопорядка, проводятся мероприятия согласно плану действий на случай возникновения массовых беспорядков.

В любом случае органы внутренних дел в соответствии с законом должны запретить проведение несанкционированного публичного мероприятия в порядке, предусмотренном действующим законодательством, и довести до участников информацию об административной ответственности за данное нарушение [5].

В качестве оснований для применения физической силы и спецсредств для пресечения перерастания публичных мероприятий в групповые нарушения и массовые беспорядки следует выделить:

– возникновение реальной угрозы здоровью, жизни населения или нанесению вреда материальным ценностям или имуществу граждан;

– перерастание несанкционированных публичных мероприятий в массовые беспорядки или групповые нарушения.

Действия органов внутренних дел по прекращению публичного мероприятия:

1. Объявить о прекращении публичного несанкционированного мероприятия с доведением последствий его невыполнения.

2. Установить сроки для прекращения несанкционированного мероприятия.

3. При невыполнении требований организаторами мероприятия обратиться к участникам и определить дополнительный срок на выполнение указанных требований.

4. По истечении указанного срока сотрудники полиции выполняют действия согласно плану по прекращению публичного мероприятия.

План пресечения публичного мероприятия включает следующие тактические приемы:

1) блокирование района проведения публичного мероприятия, расчленение на части участников;

2) наблюдение и оценка обстановки в районе проведения публичного мероприятия;

3) изъятие активных участников, совершающих противоправные действия;

4) документирование задержания с фиксацией фото- и видеосъемкой;

5) оперативное реагирование на все нарушения общественного порядка;

6) применение физической силы и спецсредств.

Формирование профессиональной готовности к действиям по пресечению несанкционированных публичных мероприятий вызывает необходимость применять активные и интерактивные методы обучения на практических занятиях с моделированием возможных ситуаций. Существует также объективная потребность в повышении эффективности воспитательной работы, которая связана с требованиями новой педагогической парадигмы, определяющей формирование личности обучаемого из самоорганизованной системы в саморазвивающуюся [6, с. 20], и проведение данной деятельности как в учебное, так и во внеучебное время с привлечением кураторов как наиболее подготовленных к воспитанию гражданских и патриотических качеств у сотрудников полиции [7, с. 158].

В качестве заключения следует отметить, что организация обеспечения общественной безопасности и правопорядка при возникновении несанкционированных публичных мероприятий обеспечивается органами внутренних дел при взаимодействии с органами государственной власти и местного самоуправления. Также нами предложены способы подготовки сотрудников полиции к деятельности при возникновении несанкционированных публичных мероприятий. В дальнейшем необходимо разработка вопросов действий сотрудников полиции и обеспечения личной безопасности в период перерастания несанкционированных публичных мероприятий в массовые беспорядки, так как правовые основы их деятельности в этих условиях существенно отличаются, постановкой новых задач и предоставление сотрудникам полиции дополнительных полномочий.

Библиографический список


1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ 2020). *Справочные правовые системы Консультант Плюс*. Москва: Высшая школа, 2021. Available at: http//www.consultant.ru
2. *О собраниях, митингах, демонстрациях, шествиях и пикетированиях* (ред. от 30.12.2020). Федеральный закон от 19.06.2004 N 54-ФЗ. Справочные правовые системы Консультант Плюс: Высшая школа. 2022. Available at: http//www.consultant.ru
3. Калинин С.В., Левченко А.А., Федулов Б.А. Формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих личную безопасность сотрудников полиции при выполнении служебных обязанностей. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2018; № 18-2: 89–91.
4. Прокопьев К.Г. Сравнительный анализ российского и зарубежного законодательства об ответственности за несоблюдение правил массовых мероприятий. Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. *Наука и образование*. Курганский государственный университет. 2016; № 12: 166–169.
5. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 24.04.2020). *Справочные правовые системы Консультант Плюс*. Москва: Высшая школа, 2022. Available at: http//www.consultant.ru
6. Федулов Б.А. Проблема смены педагогической парадигмы в новых социокультурных условиях. *Педагогический университетский вестник Алтая*. 2000; № 2: 20.
7. Заречнев Д.О., Федулов Б.А. Особенности проведения кураторской работы в учебной группе курсантов юридических институтов МВД России. *Мир науки, культуры, образования.* 2014; № 3 (46): 157–159.


References


1. Konstituciya Rossijskoj Federacii (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993) (s uchetom popravok, vnesennyh Zakonami RF o popravkah k Konstitucii RF 2020). *Spravochnye pravovye sistemy Konsul'tant Plyus*. Moskva: Vysshaya shkola, 2021. Available at: http//www.consultant.ru
2. *O sobraniyah, mitingah, demonstraciyah, shestviyah i piketirovaniyah* (red. ot 30.12.2020). Federal'nyj zakon ot 19.06.2004 N 54-FZ. Spravochnye pravovye sistemy Konsul'tant Plyus: Vysshaya shkola. 2022. Available at: http//www.consultant.ru
3. Kalinin S.V., Levchenko A.A., Fedulov B.A. Formirovanie professional'nyh kompetencij, obespechivayuschih lichnuyu bezopasnost' sotrudnikov policii pri vypolnenii sluzhebnyh obyazannostej. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2018; № 18-2: 89-91.
4. Prokop'ev K.G. Sravnitel'nyj analiz rossijskogo i zarubezhnogo zakonodatel'stva ob otvetstvennosti za nesoblyudenie pravil massovyh meropriyatij. Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki. *Nauka i obrazovanie*. Kurganskij gosudarstvennyj universitet. 2016; № 12: 166-169.
5. Kodeks Rossijskoj Federacii ob administrativnyh pravonarusheniyah ot 30.12.2001 № 195-FZ (red. ot 24.04.2020). *Spravochnye pravovye sistemy Konsul'tant Plyus*. Moskva: Vysshaya shkola, 2022. Available at: http//www.consultant.ru
6. Fedulov B.A. Problema smeny pedagogicheskoj paradigmy v novyh sociokul'turnyh usloviyah. *Pedagogicheskij universitetskij vestnik Altaya*. 2000; № 2: 20.
7. Zarechnev D.O., Fedulov B.A. Osobennosti provedeniya kuratorskoj raboty v uchebnoj gruppe kursantov yuridicheskih institutov MVD Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 3 (46): 157-159.


*Статья поступила в редакцию 22.12.22*

УДК 378.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-31-34

***Muller O.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Professional and Further Education Pedagogy, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: muller_ou@surgu.ru*

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF INCLUSIVE EDUCATION.** In the article, the author considers technologies for the creative development of the individual, the use of which is possible in the implementation of inclusive education. In the implementation of inclusive education, many technologies, methods and tools are used that increase the effectiveness of education. The author classifies value-oriented technologies, one of which is the

method of “Social-Psychological Training”. To test the effectiveness of the method, testing for emotional intelligence is carried out according to the method of “Emotional Empathy” by V.V. Boyko. The results of the work indicate the effectiveness of value-oriented technology in teaching students with disabilities at a university, which contributes to the development of their abilities in understanding the position of another, greater openness and trust in interlocutors in the presence of many dissimilar or conflicting opinions.

*Key words:* **inclusive education, pedagogical technologies, value-oriented technologies, training, student.**

***О.Ю. Муллер,*** *канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: muller_ou@surgu.ru*

# СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье автором рассмотрены технологии творческого развития личности, применение которых возможно при реализации инклюзивного образования. При этом применяется множество технологий, методов и средств, которые повышают эффективность обучения. Автор классифицирует ценностно-ориентирующие технологии, одна из которых – метод «Социально-психологический тренинг». Для проверки его эффективности было проведено тестирование на выявление эмоционального интеллекта по методике «Эмоциональная эмпатия» В.В. Бойко. Полученные результаты указывают на эффективность ценностно-ориентирующей технологии при обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе, что способствует развитию их способностей в понимании позиции другого, большей открытости и доверительности к собеседникам в условиях наличия множества непохожих или противоречивых мнений.

*Ключевые слова:* **инклюзивное образование, педагогические технологии, ценностно-ориентирующие технологии, тренинг, студент.**

Актуальность темы настоящей статьи обусловлена тем, что на сегодняшний день при реализации инклюзивного образования применяется множество технологий, методов и средств, которые повышают эффективность обучения, делая процесс направленным и гибким. Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) включает подходы, предполагающие активное задействование творческих и социально-психологических аспектов в образовательном процессе.

Исходя из вышеизложенного, её целью является оценка эффективности социально-психологического тренинга как педагогической технологии инклюзивного образования и как фактора социализации студентов с ОВЗ, способствующего их профессиональному развитию.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– проанализировать педагогические технологии, применяемые в процессе обучения лиц с ОВЗ;

– рассмотреть классификацию ценностно-ориентирующих технологий;

– провести экспериментальную работу по оценке эффективности метода «Социально-психологический тренинг» как ценностно-ориентирующей технологии инклюзивного образования в вузе.

Методы исследования, использовавшиеся при написании настоящей статьи, включают анализ источников, сравнение, эксперимент и обобщение. Для оценки эффективности выбранной педагогической технологии была применена методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко.

Научная новизна исследования состоит в рассмотрении ценностно-ориентирующей технологии как эффективной методики в процессе обучения лиц с ОВЗ.

Теоретическая и практическая значимость работы представлена разработанной технологией, которая может быть применена в практике обучения вузов с целью повышения качества подготовки студентов с ограничениями здоровья.

Изучению возможностей педагогических технологий инклюзивного образования уделяют внимание множество исследователей, рассматривающих различные методы и технологии: И.Д. Бутузов, А.И. Попов, А.А. Кирсанов, Ю.М. Аникина, О.Л. Карпова, А.П. Лопанова и др.

В современных условиях одно из ключевых значений в работе педагога имеет креативность. Т.А. Барышева определяет креативность как творческий потенциал и возможности, проявляющиеся в различных видах деятельности и характеризующие личность, продукты деятельности человека и процесс их создания [1, с. 12]. Структурный анализ феномена креативности в педагогическом контексте может предоставить следующий результат, отражающий сущность феномена творческой деятельности (рис. 1).




Рис. 1. Структура творческой деятельности

Опираясь на структуру творческой деятельности, можно определить технологии и методы творческого развития личности, каждый из которых направлен на решение конкретных задач. Среди них предусмотрены следующие: метод проблемного изложения, эвристические методы, метод аналогии, метод синектики, исследовательский метод, мозговой штурм, командный метод, игровые технологии, технологии дифференциации и индивидуализации обучения и пр. При этом определение технологий и методов творческого развития личности в данном исследовании нами рассматривается также как задача по личностному и профессиональному развитию обучающихся с ОВЗ в условиях вуза.

Эвристические методы опираются на систему принципов деятельности педагога и деятельности обучающегося в целях развития интуитивных процессов в решении творческих задач. Например, применение метода эвристических вопросов подразумевает использование систематизации информации для решения творческой задачи, что является дополнительным стимулом для формирования новой стратегии в профессиональной деятельности. Метод аналогий предполагает задействование интуитивных и дедуктивных процедур мышления.

Большое значение при обучении лиц с ОВЗ имеют игровые технологии. Например, деловая игра предлагает распределение ролевых функций и установок в коллективе для моделирования ситуации с целью исследования различных аспектов взаимоотношений и решения профессиональных задач.

Ценностно-ориентирующие технологии – категория технологий и методов обучения, опирающихся на аксиологические аспекты профессиональной подготовки. Формирование компетенций и творческих способностей в данном случае происходит на базе отношения обучающихся к явлениям окружающего мира. Некоторые исследователи видят в них особое педагогическое значение, заключающееся в возможности содействия процессам социализации [2]. Алгоритм применения таких технологий представлен на рис. 2.




Рис. 2. Пример алгоритма применения ценностно-ориентирующих технологий

Приведем классификацию ценностно-ориентирующих технологий:

– портфолио (преобразует общую информацию в личностно и профессионально значимую);

– дебаты (направлены на формирование умений оценивать и аргументировать свою позицию, обосновывать свое решение);

– кейс (решение проблемных ситуаций из практики);

– социально-психологический тренинг;

– проект (направлен на развитие навыков самостоятельно организовывать работу в сфере профессиональной деятельности) [3].

Технологии дифференциации и индивидуализации обучения опираются на принципы в обучении, по своей сути противоположные традиционным, при которых все обучающиеся считаются условно одинаковыми. Смысл технологий дифференциации и индивидуализации обучения заключается в организации условий обучения, в результате каждый обучающийся имеет возможность усвоить образовательную программу в объеме, не ниже минимального, оценивая свои способности, возможности и интересы. Данные технологии эффективно применяются в отношении групп обучающихся, отличающихся способностями и возможностями, в том числе имеющих ограничения здоровья. Дифференциация может быть внешней, где основными показателями являются возраст, успеваемость и интересы обучающихся, и внутренней, при которой одна группа обучающихся подразделяется на более мелкие по разным признакам [4]. Индивидуализация фактически предполагает систему воспитания личности, целью которой является недопущение появления пробелов в знаниях обучающегося, что необходимо, в том числе, в отношении обучающихся, имеющих особенности здоровья.

В целом педагогических технологий рассматриваемого направления достаточного много. Если применять их в контексте инклюзивного образования как личностно ориентированные технологии, то можно представить следующую классификацию (рис. 3).

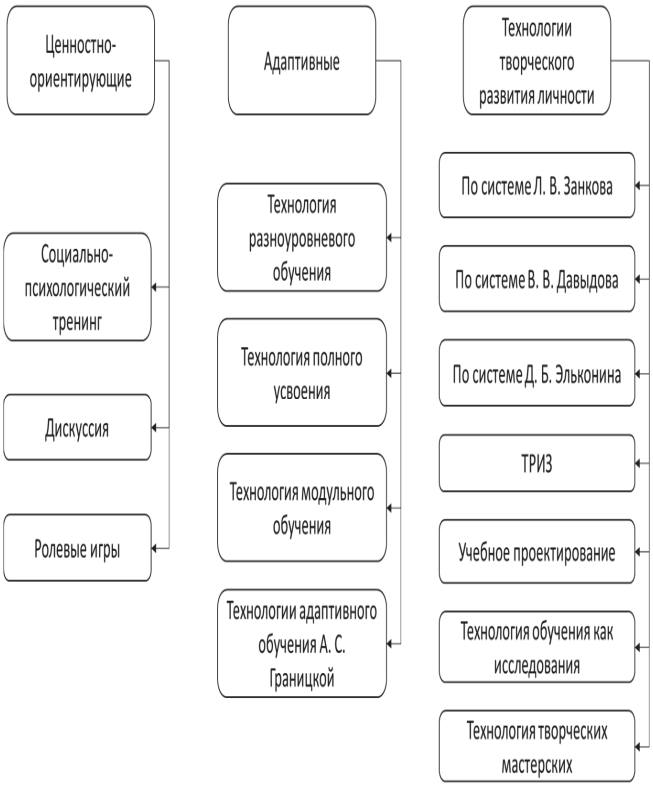



Рис. 3. Классификация личностно ориентированных технологий

Целью данного исследования является оценка эффективности метода «Социально-психологический тренинг» как ценностно-ориентирующей технологии инклюзивного образования в вузе. В проведенном нами эксперименте был использован метод «пустого стула» в рамках темы «Демократия в образовании», где преподаватель заранее готовит четыре высказывания с различными точками зрения по теме, каждая из которых может быть критически осмыслена:

1. Демократия в образовании – важное условие эффективности современного образования.
2. Демократия в образовании – одна из основных концепций современного образования.
3. Демократия в образовании – неоднозначное явление, оказывающее положительное/отрицательное влияние на учебный процесс.
4. Демократия в образовании – отражение политики на системе образования.

В учебной аудитории мебель расставляется по кругу, и каждое высказывание записывается на отдельном листе бумаги, образуя круг. Студенты знакомятся с их содержанием, садятся рядом с тем, с которым они согласны, что образует небольшие группы. Каждой группе предлагается в течение 20 минут активно обсудить свою точку зрения, записывая наиболее сильные аргументы в свою пользу. После этого перед каждой группой ставится стул, на который садится представитель группы, начиная дискуссию, в течение 5 минут аргументируя точку зрения группы. Каждый студент при этом может высказаться только один раз, заняв пустой стул.

Значение данной педагогической технологии инклюзивного образования выражена в следующем:

– активное включение каждого студента в тему благодаря личному вовлечению в вопрос;

– развитие терпимости и уважения к другим участникам и их точкам зрения;

– развитие умения защищать свою позицию в условиях плюрализма;

– развитие критического мышления;

– развитие творческого мышления и оригинальности;

– развитие навыков самостоятельной работы;

– развитие умения работать с единомышленниками.

Как видно из общего описания метода «пустого стула», он совмещает в себе нескольких педагогических технологий инклюзивного образования, рассмотренных нами выше, а именно – игровые, «внутренней дифференциации обучения» и «дебаты».

Дидактическое значение метода состоит в том, что он предполагает активное социально-психологическое обучение лиц с ОВЗ в постоянном взаимодействии с другими участниками в намеренно созданных педагогом условиях невозможности, в конечном итоге – победы одного из них над другими, поскольку все предложенные точки зрения могут быть критически осмыслены, то есть объективно доказаны и опровергнуты в зависимости от силы аргументов.

Для проверки эффективности метода по итогам проведения пяти семинаров в течение учебного года было проведено тестирование на эмоциональный интеллект по методике «Эмоциональная эмпатия» В.В. Бойко [5]. Полученные результаты в итоге сравнивались с результатами группы студентов с ОВЗ, обучение которой не предусматривало проведение семинаров по методу «Социально-психологический тренинг». Определение уровня эмоциональной эмпатии в данном случае позволило оценить влияние ценностно-ориентирующей технологии на способность студентов с ОВЗ взаимодействовать с другими в ситуации, когда возможно столкновение нескольких непохожих или противоречащих друг другу мнений, имеющих высокое личностное или социальное значение.

На рис. 4 отражены результаты методики «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко) для первой группы (обучение предусматривает ценностно-ориентирующую технологию) и второй группы (обучение не предполагает применение ценностно-ориентирующей технологии).




Рис. 4. Средние баллы по двум группам по методике В.В. Бойко

Автор методики «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко выделяет несколько каналов в структуре эмпатии [6].

Рациональный канал отражает способность к направленному восприятию и концентрации внимания на состоянии, поведении и точке зрения другого. В проведенном тестировании видно, что у студентов первой группы эта способность более развита, чем у представителей второй группы.

Эмоциональный канал эмпатии указывает на умение понимать точку зрения другого и воспринимать ее как допустимую. Также этот канал отвечает за умение входить в положение другого субъекта, учитывая при этом влияние на его точку зрения субъективных факторов, что немаловажно при наличии фактора ОВЗ. Как видно по результатам тестирования, у студентов, прошедших семинары по технологии ценностно-ориентированного обучения, эта способность развита лучше, чем у студентов второй группы.

Через интуитивный канал эмпатии осуществляется способность интуитивно воспринимать информацию о собеседниках, в том числе касающуюся ситуации и проблемы обсуждения. Данная способность практически в равной степени развита у студентов обеих групп.

Канал установок определяет психологические и когнитивные факторы, способствующие или мешающие эмпатии. Эта способность также в равной степени проявляется у студентов обеих групп. На наш взгляд, это объясняется тем, что прошедшие семинары по методу «пустого стула» студенты смогли выработать установки, предполагающие неизбежность наличия множества мнений в спорных ситуациях, что заведомо означает необходимость спокойного и терпимого отношения к другим.

«Проникающая способность в эмпатии» отражает свойство личности, способствующее доверительности и открытости собеседнику, умение вступать в цивилизованный диалог. Как видно по результатам тестирования, она гораздо выше у студентов, прошедших семинары по методу «пустого стула».

«Идентификация» указывает на умение ставить себя на место другого, понимать его положение, влияющее на точку зрения. Это умение более развито у студентов первой группы.

В итоге средний балл у первой группы, принимавшей участие в семинаре по методу «пустой стул», составил 24,0, а у студентов второй группы, обучение которых не предполагало использование ценностно-ориентирующей технологии, – 22,9. Существенная разница по среднему баллу позволяет утверждать об эффективности ценностно-ориентирующей технологии «Социально-психологический тренинг» при обучении студентов с ОВЗ в вузе.

Таким образом, применение данной технологии способствует развитию способностей лиц с ОВЗ в понимании позиции другого, большей открытости и доверительности к собеседникам в условиях наличия множества непохожих или противоречивых мнений. Значение результата исследования в том, что указанные способности очень влияют на социализацию лиц с ОВЗ, что немаловажно для профессионального роста.

Библиографический список


1. Попов А.И. *Инновационные образовательные технологии творческого развития студентов. Педагогическая практика*. Тамбов: Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2013.
2. Аникина Ю.М., Карпова О.Л. Ценностно-ориентирующие технологии содействия правовой социализации личности студента вуза. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2021; № 1: 1–10.
3. Лопанова А.П. Ценностно-ориентирующие технологии в правовой подготовке бакалавра туризма. *PRIMO ASPECTU*. 2019; № 1 (37): 98–104.
4. Бутузов И.Д. *Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке*. Новгород, 1972.
5. Тулитбаева Г.Ф. *Психология социального интереса*. Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2015.
6. Диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты.* Самара, 2001: 486–490.


References


1. Popov A.I. *Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii tvorcheskogo razvitiya studentov. Pedagogicheskaya praktika*. Tambov: Izdatel'stvo FGBOU VPO «TGTU», 2013.
2. Anikina Yu.M., Karpova O.L. Cennostno-orientiruyuschie tehnologii sodejstviya pravovoj socializacii lichnosti studenta vuza. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2021; № 1: 1-10.
3. Lopanova A.P. Cennostno-orientiruyuschie tehnologii v pravovoj podgotovke bakalavra turizma. *PRIMO ASPECTU*. 2019; № 1 (37): 98-104.
4. Butuzov I.D. *Differencirovannyj podhod k obucheniyu uchaschihsya na sovremennom uroke*. Novgorod, 1972.
5. Tulitbaeva G.F. *Psihologiya social'nogo interesa*. Ufa: BGPU imeni M. Akmully, 2015.
6. Diagnostika urovnya `empaticheskih sposobnostej V.V. Bojko. *Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy.* Samara, 2001: 486-490.


*Статья поступила в редакцию 05.11.22*

УДК 373.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-34-36

***Ryabikina V.M.**, postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: vika_ryabikina@mail.ru*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF MOTIVATING YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO STUDY.** The paper examines pedagogical conditions for the use of digital technologies as a means of motivating younger schoolchildren to study, describes theoretical aspects of the problem under consideration, provides general concepts of the processes of motivation of younger schoolchildren to study, as well as its formation, describes features of digital technologies in the educational process in the system of primary general education and methods of digital learning: computer and technical training, Internet technologies, programmed learning, artificial intelligence and machine learning, gamification, programming training for younger schoolchildren. The article describes factors of the younger student's educational activity that affect the development of the child's personality: the influence of school assessment, a sense of competence, the influence of family education, the appearance and influence of reflection in younger students.

*Key words:* **digital technologies, motivation for learning activities, primary school students, formation, pedagogical conditions.**

***В.М. Рябикина**, аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: vika_ryabikina@mail.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматриваются педагогические условия использования цифровых технологий как средства формирования мотивации у младших школьников к учебной деятельности, описываются теоретические аспекты рассматриваемой проблемы, приводятся общие понятия процессов мотивации младших школьников к учебной деятельности, а также ее формирования, описываются особенности цифровых технологий в учебно-воспитательном процессе в системе начального общего образования и методы цифрового обучения: компьютерное, техническое, программированное и машинное обучение, искусственный интеллект, интернет-технологии, геймификация, обучение программированию младших школьников. Описываются факторы учебной деятельности младшего школьника, которые влияют на развитие личности ребенка: влияние школьной оценки, семейного воспитания, чувство компетентности, появление и влияние рефлексии у младших школьников.

*Ключевые слова:* **цифровые технологии, мотивация к учебной деятельности, младшие школьники, формирование, педагогические условия.**

Актуальность проблемы использования цифровых технологий как средства формирования мотивации у младших школьников к учебной деятельности обусловлена рядом факторов. Во-первых, учебно-воспитательный процесс характеризуется такими составляющими, как целенаправленность и специальная организованность, поэтому обучение в системе начального общего образования не может идти совершенно стихийно, оно всегда подчиняется определенным правилам и принципам, прописанным в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», и неоднократно подтверждается педагогическим и научно-педагогическим опытом. Формирование учебной мотивации у младших школьников также является целенаправленным и специально организованным процессом, выполняющим одну из важнейших образовательных функций – стимулирование интереса обучающихся к учебным предметам, без которой учебно-воспитательный процесс становится совершенно неэффективным и безрезультативным [1].

Во-вторых, современное общество динамично развивается наряду с активным массовым научно-техническим прогрессом. С каждым годом появляется все больше новых научных открытий, связанных с цифровыми и техническими областями знаний, развивается электронно-цифровая образовательная среда, что подтверждается проведением и организацией различных грантовых конкурсов на федеральном и региональном уровнях, результатами которых выступает материальное стимулирование, поддержка научно-исследовательской и проектной деятельности студентов и молодых ученых в сфере создания новых информа-

ционных, технических и цифровых разработок в различных видах деятельности, особое место среди которых занимает система образования [2].

В-третьих, классическая репродуктивная технология – классно-урочная система обучения Я.А. Коменского, основанная на механическом запоминании учащимися учебного материала, в настоящее время становится все менее актуальной, уступая место более инновационным образовательным технологиям, основанным на творческом развитии учащихся и индивидуальном подходе к образовательному процессу. Личностно ориентированное, развивающее, проектное, эвристическое, активное, программированное обучение – это далеко не полный список инновационных технологий, которые широко применяются в настоящее время на всех уровнях образования [3, с. 5].

Цель исследования – изучение педагогических условий использования цифровых технологий как средства формирования мотивации у младших школьников к учебной деятельности.

Задачи исследования заключались в анализе научно-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме и в выделении педагогических условий использования цифровых технологий как средства формирования мотивации у младших школьников к учебной деятельности, основанном на изученных теоретических концепциях различных исследователей.

Научная новизна исследования заключается в полученных теоретических знаниях в сфере изучения педагогических условий использования цифровых технологий как средства формирования мотивации у младших школьников к учебной деятельности, а также, в их анализе и систематизации.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных нами теоретических знаний в дальнейших практических исследованиях, а также в их применении в учебно-воспитательном процессе в системе начального общего образования.

Изучением процесса формирования мотивации к учебной деятельности у учащихся занимались различные зарубежные и отечественные ученые, педагоги-исследователи, психологи: Роджерс К., Скиннер Б.Ф., Р. Райан, А.Н. Леонтьев, Е.П. Ильин, Л.И. Божович и т. д. [4, с. 26]. Однако наибольшую значимость для образовательного процесса представляет проблема формирования учебной мотивации у младших школьников, поскольку именно на ступени начального общего образования у детей формируются задатки, интересы, склонности к различным занятиям, их ведущим видом деятельности перестает быть игра, а на первое место выходит процесс обучения. То, насколько успешно будут проявлять себя будущие специалисты в различных сферах деятельности, насколько легко и быстро они найдут «своё место в жизни», насколько грамотными, образованными и порядочными людьми, они вырастут, зависит, прежде всего, от уровня сформированной у них в начальной школе учебной мотивации. Сегодня младший школьник увлеченно делает творческий проект по природоведению, в свободное время изучает энциклопедии и книги про животных, а через 20–30 лет он становится грамотным и успешным ученым-зоологом. Такие примеры можно приводить бесконечно, потому что их действительно очень много.

Однако в современном обществе активно распространена проблема отсутствия мотивации к обучению у младших школьников, стремления к выбору профессии у старшеклассников, желания заниматься выбранным видом деятельности, а также профессиональным выгоранием у взрослых. Поэтому формирование мотивации у младших школьников к учебной деятельности является, безусловно, актуальным и ответственным фактором их дальнейшего личностного и профессионального становления [5, с. 5].

Мотивация младших школьников к учебной деятельности – это стремление, побуждение учащихся получать знания, учебные компетенции, развивать умения и навыки, а также заниматься самостоятельной и творческой работой как в учебно-воспитательном процессе, так и во внеурочное время.

Формирование мотивации к учебной деятельности у младших школьников – это целенаправленный, специально организованный комплекс педагогических мероприятий, направленный на стимулирование интереса учащихся к овладению различными учебными предметами [6, с. 9].

Для успешного формирования учебной мотивации учитель должен иметь четкое представление о тех факторах учебной деятельности младшего школьника, которые влияют на развитие личности ребенка.

А. Влияние школьной оценки. Школьная оценка непосредственно влияет на становление личности младшего школьника. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников «отличниками», «двоечниками» и «троечниками», хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка.

Б. Чувство компетентности. Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности – нового аспекта самосознания в младшем школьном возрасте. Если чувства компетентности в учебной деятельности не формируется, у ребенка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности, его личностное развитие искажается. Дети сами осознают важность компетентности именно в сфере обучения.

В. Влияние семейного воспитания. Становление личности младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности.

Г. Появление и влияние рефлексии. Если ребенок приходит в школу, принимая ценности и притязания родителей, то позже он в большей или меньшей мере начинает ориентироваться на результаты своей деятельности, свою реальную успеваемость и место среди сверстников. К концу младшего школьного возраста появляется рефлексия и, тем самым, создаются новые подходы к оценке своих достижений и личностных качеств.

Цифровые технологии в образовании – это инновационный способ организации учебно-воспитательного процесса, основанный на частичном или полном использовании цифровых методов обучения [7, с. 4].

Методы цифрового обучения:

– компьютерное и техническое обучение (обучение с применением информационно-вычислительной техники) – использование мультимедийных презентаций, работа со стандартными компьютерными программами (Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Excel и т. д.);

– интернет-технологии – работа с электронными библиотеками, интернет-платформами и образовательными сайтами, базами данных в режиме онлайн, дистанционное обучение;

– программированное обучение – использование обучающих программ на любом этапе образования: обучающий (программы для презентации материала), закрепляющий (учебные программы-тренажеры) и контрольный (программы для промежуточного и итогового контроля, онлайн-тесты);

– искусственный интеллект и машинное обучение – данный метод не может полностью заменить настоящего учителя, однако он является эффективным и удобным дополнением в образовательном процессе;

– геймификация – представляет собой возможность использования обучающих игр в форме цифрового образовательного пространства (VR-очки, создание трехмерного пространства);

– обучение программированию младших школьников – данный метод заключается в обучении основам программирования детей, основным направлением работы в данной сфере выступает робототехника, заключающаяся в обучении детей базовому составлению программ управления роботами, а также в непосредственном техническом создании управляемых роботов на специальных занятиях [7, с. 10, 12, 40].

На основе изученных трудов известных ученых (Е.П. Ильин, Л.И. Божович, Роджерс К., Скиннер Б.Ф., Р. Райан и др.) [4, с. 26], а также нормативно-правовых документов, регулирующих образовательные отношения, можно выделить **педагогические условия использования цифровых технологий как средства формирования мотивации у младших школьников к учебной деятельности:**

1. Соответствие учебно-воспитательного процесса принципам, прописанным в Законе «Об образовании в Российской Федерации»:

– гуманизация и демократизация образования – данный принцип способствует формированию мотивации у младших школьников к учебной деятельности посредством гуманного отношения педагога к учащимся, уважения личности каждого из них;

– диверсификация в образовании – применение технологии коллективного обучения, разделение учащихся на микрогруппы, диады или триады в зависимости от интересов и склонностей детей, а также их общего и интеллектуального уровня развития, выполнение ими учебных заданий в соответствии с особенностями данной микрогруппы;

– личностно ориентированный подход – учет в учебном процессе индивидуальных психологических особенностей личности каждого учащегося (характера, темперамента, особенностей развития, уровня сформированности познавательных процессов и т. д.).

2. Применение различных цифровых методов обучения младших школьников в комплексе (компьютерное и техническое обучение, интернет-технологии, программированное обучение, искусственный интеллект и машинное обучение, геймификация, обучение программированию младших школьников и т. д.).

3. Использование вариативных программ обучения на этапе начального общего образования (применение подходов к обучению, разработанных педагогами-новаторами: В.Ф. Шаталовым, И.П. Ивановым, Е.В. Бондаревской, Ш.А. Амонашвили).

4. Обеспечение образовательной организации информационными, техническими, методическими и кадровыми ресурсами (постоянное повышение квалификации педагогов и руководителей школы, работа педагогов с информационными образовательными платформами, оснащение школы компьютерами, компьютерными программами, интерактивными цифровыми учебниками, кабинетами для работы с электронно-вычислительной техникой).

5. Применение классических и активных методов обучения в форме цифровых технологий (обучение действиям, дидактические и развивающие игры, тренинги, мозговой штурм, дискуссия, мастер-класс).

6. Контроль и оценка эффективности полученных и закрепленных учебных компетенций у младших школьников через регулярный мониторинг результатов обучения – электронный дневник [7, с. 66].

7. Стимулирование учебной мотивации у младших школьников посредством награждения их электронными сертификатами, благодарственными пись-

мами, выставлением фоторепортажа с различных мероприятий в новостной ленте школы, ведение электронного портфолио учащихся.

Таким образом, исследование педагогических условий использования цифровых технологий как средства формирования мотивации у младших школьников к учебной деятельности позволяет сделать следующий вывод: процесс использования цифровых технологий будет эффективным тогда, когда соблюдаются следующие условия: учебно-воспитательный процесс соответствует принципам, прописанным в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», применяются в комплексе различные цифровые методы обучения младших школьников, используются вариативные программы обучения, происходит обеспечение образовательной организации информационными, техническими, методическими и кадровыми ресурсами, применяются классические и активные методы обучения в форме цифровых технологий, ведется мониторинг результатов обучения и происходит стимулирование учебной мотивации у младших школьников с помощью различных методов.

Библиографический список


1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон «» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Белявский О.В. Эффективность системы грантовой поддержки научных исследований. *Пробелы в Российском законодательстве*. 2018; № 4: 395–399.
3. Пальтов А.Е. *Инновационные образовательные технологии*: учебное пособие. Владимир: Издательство ВлГУ, 2018.
4. Шляпникова О.А. *Мотивация образовательной деятельности*: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2014.
5. Черных О.П. *Современные методы профориентации и самоопределения обучающихся*: учебно-методическое пособие. Магнитогорск, 2021.
6. Гордеева Т.О. *Мотивация школьников XXI века: практические советы*: методическое пособие. Москва: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2022.
7. Блохина Н.Ю., Кобелева Г.А. *Современные образовательные технологии в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда»*: учебно-методическое пособие. Киров, 2020.


References


1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon «» ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Belyavskij O.V. `Effektivnost' sistemy grantovoj podderzhki nauchnyh issledovanij. *Probely v Rossijskom zakonodatel'stve*. 2018; № 4: 395-399.
3. Pal'tov A.E. *Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2018.
4. Shlyapnikova O.A. *Motivaciya obrazovatel'noj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Yaroslavl': YarGU, 2014.
5. Chernyh O.P. *Sovremennye metody proforientacii i samoopredeleniya obuchayuschihsya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Magnitogorsk, 2021.
6. Gordeeva T.O. *Motivaciya shkol'nikov XXI veka: prakticheskie sovety*: metodicheskoe posobie. Moskva: Blagotvoritel'nyj fond «Vklad v buduschee», 2022.
7. Blohina N.Yu., Kobeleva G.A. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v ramkah realizacii federal'nogo proekta «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda»*: uchebno-metodicheskoe posobie. Kirov, 2020.


*Статья поступила в редакцию 21.12.22*

УДК 378.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-36-42

***Safontseva N.Yu.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Sedov Water Transport Institute, Branch of Ushakov State Maritime University, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: safontseva@iwtsedov.ru, nsafonceva@sfedu.ru*

***Lutkov S.A.****, Cand. of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Engineering), Head of Department of Navigation and Hydrography, Sedov Water Transport Institute, Branch of Ushakov State Maritime University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: lutkov@iwtsedov.ru*

**FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF PROJECT LEARNING IN MARINE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS.** The article is devoted to the substantiation of the possibility of using project-based learning in the training of crew members of sea vessels. The authors propose a model of project-based learning and determine features of its components, due to the specifics of the professional activities of seafarers, as well as the requirements of the International STCW Convention. Determining the subjects of project-based learning allows the authors to assess the beneficiaries from the implementation of project-based learning. The authors have aligned the lists of academic disciplines of different levels of education with certain areas of professional competence of seafarers at the auxiliary, operational and managerial levels of responsibility. According to the authors, this fact indicates not only the interdisciplinary nature of project-based learning in maritime education, but also reflects its interlevel context. The authors argue that the interdisciplinary nature of project-based learning in maritime educational organizations is not only possible or desirable, it is due to specific requirements for the qualifications of seafarers. Analyzing the level of complexity of the projects being implemented, the authors suggest that it is limited by the educational and subjective research project activities of students. The implementation of innovative projects during the period of study in a maritime educational organization is impossible in principle. This gap in maritime education can be fully filled only in the subsequent practical activities of the graduate. This circumstance is connected with the strict regulation of the production activities of marine specialists. The research may be of interest to teaching staff of maritime educational organizations in order to comprehend the new possibilities of an integrative approach to continuing professional maritime education.

*Key words:* **project based training, types of projects, STCW Convention, crew training, educational levels, professional competence.**

***Н.Ю. Сафонцева,*** *д-р пед. наук, канд. физ.-мат. наук, проф., Институт водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиал ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: safontseva@iwtsedov.ru, nsafonceva@sfedu.ru*

***С.А. Лутков****, канд. пед. наук, канд. техн. наук, зав. каф. судовождения и гидрографии Института водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиала ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Ростов-на-Дону, E-mail: lutkov@iwtsedov.ru*

# ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В МОРСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Статья посвящена обоснованию возможности использования проектного обучения при подготовке членов экипажей морских судов. Авторами предложена модель проектного обучения и определены особенности ее компонентов, обусловленные спецификой профессиональной деятельности плавсостава, а также требованиями Международной Конвенции ПДНВ. Определение субъектов проектного обучения позволило авторам оценить выгодополучателей от реализации проектного обучения. Авторами приведены в соответствие перечни учебных дисциплин разных уровней образования определенным сферам профессиональной компетентности плавсостава на вспомогательном, эксплуатационном и управленческом уровнях ответственности. Данный факт свидетельствует о наличии не только междисциплинарного характера проектного обучения в морском образовании, но и отражает его межуровневый контекст. Авторы утверждают, что междисциплинарный характер проектного обучения в морских образовательных организациях является не только возможным или желательным, он обусловлен специфическими требованиями к квалификации плавсостава. Анализируя уровень сложности реализуемых проектов, авторы предполагают, что он ограничен учебно-образовательной и субъективно-исследовательской проектной деятельностью обучающихся. В статье утверждается, что реализация инновационных проектов в период обучения в морской образовательной организации невозможна в принципе. Этот пробел в морском

образовании полностью может быть восполнен лишь в последующей практической деятельности выпускника. Данное обстоятельство авторами связано с жесткой регламентацией производственной деятельности флотских специалистов. Проведенное исследование может представлять интерес для педагогических работников морских образовательных организаций для осмысления новых возможностей интегративного подхода к непрерывному профессиональному морскому образованию.

*Ключевые слова:* **проектное обучение, типы проектов, Конвенция ПДНВ, подготовка плавсостава, уровни образования, профессиональная компетентность.**

В современных условиях необходимости ответов на вызовы технологической самостоятельности России востребованы собственные высококвалифицированные кадры, критически оценивающие опыт предшествующих поколений инженерной мысли и способные совершить технологический прорыв в различных отраслях производственной сферы.

Нынешние реалии таковы, что основной целью профессиональной подготовки специалиста в любой сфере деятельности является, прежде всего, развитие самостоятельного творческого подхода к решению реальных практических задач. Отличительной особенностью современного мира является бурное развитие и, возможно, такое же быстрое устаревание различных технологий вплоть до смены технологического уклада в постиндустриальном цифровом обществе. Это способствует, с одной стороны, интеграции различных областей знания, поскольку возникают комплексные задачи на стыке различных наук и сфер производства, а с другой – возможен дифференцированный подход, требующий конкретной профессионально-прикладной подготовки работников и их узкой специализации. Эти обстоятельства накладывают особую ответственность на сферу образования, от которой зависит подготовка инновационных кадров для новой России, будущее развитие страны [1].

В связи с этим основным трендом образовательной практики в современных условиях является проектное обучение. «Проектно-ориентированный подход, как не один другой, соответствует решению данных задач, а также способствует интеграции теоретических знаний и практических навыков, развитию креативного мышления, включению студентов в созидательный процесс, начиная от формирования идеи, поиска проблемы и заканчивая получением решения и рассмотрением возможности его практического применения» [2, с. 2763].

Сущность проектных технологий, используемых в современной педагогической практике, не является новой. Она восходит к идеям Дж. Дьюи [3] и У.Х. Килпатрика [4], которые предложили организацию процесса обучения через активную познавательную деятельность самого обучающегося. Они небезосновательно считали, что только осмысленный подход к научению, осознание обучающимся необходимости приобретения знаний и возможности их дальнейшего применения через непосредственную практическую деятельность способствуют формированию внутренней мотивации и стимулированию личного познавательного интереса. Интерес содействует возникновению устойчивого доминирующего желания к овладению различными профессиональными компетенциями, которые в итоге образуют интегральное качество развитой личности – ее профессиональную компетентность. Таким образом, в образовательный процесс входит не только содержание учебного материала, но и личностный опыт обучающегося, связанный с его индивидуальными способностями, мотивами поведения и практическими потребностями, способствуя его самоопределению, самореализации и творческому развитию [5; 6].

Классифицируя проектную деятельность обучающихся, различные авторы используют разные признаки [2, с. 2765] и типологии проектов [7, с. 57–58]. Не углубляясь детально в классификацию авторских оснований различных проектов, отметим, что нас интересует проектная деятельность обучающихся с точки зрения предметно-содержательной области проектов, а также в контексте уровня сложности самих проектных заданий при реализации образовательного процесса посредством курсовых, расчетно-графических и прочих видов учебной деятельности, в том числе выпускных квалификационных работ.

Оценивая возможность реализации проектной работы обучающихся в контексте содержания, следует выделить *монопроекты* и *междисциплинарные проекты*. При выполнении одних познавательный процесс не выходит за рамки одной отдельно взятой дисциплины, а реализация других требует от обучающихся привлечения знаний из различных предметных областей.

Оценивая уровень сложности проектных заданий, выделим *учебно-образовательные проекты*, которые можно рассматривать как новое знание только для самих обучающихся. В этом случае заведомо известны используемые методы решения поставленных учебных задач и очевидно прогнозируемы сами эти решения. При реализации *исследовательских проектов* используются известные методы исследования, но полученные решения предложенных задач могут являться не только субъективно, но и объективно новым знанием.

Исследовательские проекты, которые могут быть по своей типологии техническими, конструкторскими, экономическими и т. д., основаны на реальных заказах из научной, социальной, производственной сфер. В частности, многие вузы идут по пути привлечения в проектную деятельность обучающихся заказчиков из сферы малого и среднего бизнеса [2].

И, наконец, вершиной проектной деятельности обучающегося является участие его в инновационных проектах, в которых ставятся задачи из реального сектора экономики, не только не имеющие однозначных решений, но и методы, используемые для решения конкретной задачи также не столь очевидны. В этом случае от обучающегося требуется творческий креативный подход в нестандартной проблемной ситуации неопределенности, которую нужно успешно разрешить. Опыт такой проектной работы способствует не только формированию профессиональных качеств, но и развитию многих социально значимых в своем единстве свойств личности, таких как коммуникация и общение, продуктивное субъект-субъектное взаимодействие, развитие собственной индивидуальности и подчинение ее общей коллективной цели, лидерство и умение работать в команде и многое другое.

Несмотря на недостаточную готовность [2] представителей реального сектора экономики к участию в проектном обучении на образовательных программах инженерно-технической специализации, хотелось бы отметить, что подавляющее большинство дипломированных специалистов с квалификацией инженера получили опыт учебно-образовательной проектной деятельности и на выпуске являются хорошими исполнителями с достаточным уровнем подготовки для выполнения множества практических задач. При этом инновационные процессы, лежащие в основе развития производства, требующие новых технологических прорывов, нестандартных идей, могут находиться за пределами творческой инициативы тех выпускников, которым не довелось по разным причинам участвовать в инновационных или исследовательских проектах. Насколько данное обстоятельство является критичным и может ли быть восполнен «инновационный» пробел в последующей практической деятельности, является ***проблемой***, требующей осмысления.

Анализируя обширный спектр основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), занимающихся подготовкой кадров для промышленного производства внутри страны, заметим, что каждая из них обладает определенной спецификой, которая обусловлена реальным сектором экономики, для которого готовятся специалисты.

Более того, есть профессиональные образовательные программы, которые готовят квалифицированных специалистов не только для внутреннего рынка труда, но их выпускники «интегрированы в мировую систему инженерного образования» [8]. К таким специфическим образовательным программам относятся программы подготовки членов экипажей морских судов [9]. В связи с этим представляется актуальным оценить возможность организации проектного обучения при реализации образовательных программ высшего и среднего профессионального образования при подготовке плавсостава, а также выделить его основные особенности.

Целью настоящего исследования является обоснование возможности использования проектного обучения при подготовке членов экипажей морских судов. Основными задачами исследования являются следующие: создание модели проектного обучения как многокомпонентной системы, определение субъектов проектного обучения и его выгодополучателей, постановка в соответствие уровней получаемого образования и профессиональных компетенций плавсостава разных степеней ответственности, обоснование типов проектов, возможных к реализации в морских образовательных организациях.

Представленная модель проектного обучения и анализ профессиональных компетенций судовых специалистов, реализуемых в ОПОП разного уровня, способствуют оценке междисциплинарных взаимосвязей учебных дисциплин как внутри одной образовательной программы соответствующего уровня, так и между образовательными программами разного уровня подготовки. Данный факт обеспечивает не только новизну проведенного исследования, но и его теоретическую значимость для осмысления новых возможностей интегративного подхода к непрерывному профессиональному морскому образованию [9]. Практическая значимость проведенного структурирования учебных дисциплин и постановка их перечней в соответствие профессиональной компетентности плавсостава определенного уровня ответственности заключается в возможности использования его педагогическими работниками для коллективной работы по конкретизации проектной деятельности обучающихся.

Проектное обучение применительно к отрасли морского транспорта имеет специфические особенности и, базируясь на национальных и международных требованиях [10], может быть представлено моделью (рис. 1), в которую должны быть включены:

- собственно *образовательная организация*, ППС которой реализует образовательный процесс;
- *производители специального тренажерного оборудования*, представляющего собой виртуальные симуляторы, с помощью которых отрабатываются профессиональные действия курсантов и их поведение в любой проблемной ситуации, близкой к реальной ситуации на действующем судне (виртуальный капитанский мостик, имитатор машинного отделения и т. д.). Большая часть используемых тренажеров требует обязательной сертификации на соответствие требованиям Международной Конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты от 1978 года с поправками (Конвенция ПДНВ) [10] и внутренним нормативным документам, регламентирующим ее исполнение «в части




Рис. 1. Модель проектного обучения морских образовательных организаций

организации системы контроля за уровнем подготовки обучающихся в морских образовательных организациях, а также к аттестации и дипломированию выпускников» [9];

- *представители работодателей* транспортной отрасли РФ, иностранные судоходные компании, судовладельцы, на реальных действующих судах которых проходят практическую подготовку курсанты вначале в должностях практикантов (кадетов) при учебной плавательной практике, а затем в штатной должности (матроса или моториста) на вспомогательном уровне ответственности при реализации производственной практической подготовки по профилю будущей профессиональной деятельности. Они же принимают непосредственное участие в разработке ОПОП, преподавании части специальных дисциплин профессионального цикла и в качестве председателей и членов государственных экзаменационных комиссий (ГЭК) в период государственной итоговой аттестации (ГИА) при оценивании профессиональной компетентности выпускников [11; 12], а также в их дальнейшем трудоустройстве;

- *эксперты*, которые представляют транспортную отрасль РФ и входят в состав Комиссии по оценке компетентности учебных заведений, создаваемой на основании Распоряжения в соответствии с приказом Минтранса России от 8 июня 2011 г. № 157 с периодичностью 1 раз в 4 года. Комиссия контролирует качество подготовки выпускников морских образовательных организаций в соответствии с внутренними нормативными требованиями и оценивает деятельность образовательной организации, осуществляющей подготовку членов экипажей морских судов, на соответствие профессиональной компетентности выпускников требованиям Конвенции ПДНВ [10].

На основании проводимой оценки компетентности действующий регламент обеспечивает получение образовательной организацией признания в области осуществления подготовки членов экипажей морских судов. Перечень всех признанных образовательных организаций размещается на сайте Федерального агентства морского и речного транспорта (ФАМРТ), и дипломы только этих образовательных организаций признаются работодателями в качестве документа об образовании и квалификации, дающими право трудоустройства на судне для работы в какой-либо должности плавсостава.

Участники образовательного процесса и выгодополучатели на основе оценки практической реализации образовательных программ с применением модели проектного обучения представлены в табл. 1. Анализ ее содержания показывает, что основными субъектами проектного обучения при подготовке членов экипажей морских судов, помимо обучающихся морской образовательной организации, являются судовладельцы. Они имеют прямую финансовую выгоду от трудоустройства практикантов с минимальным размером оплаты труда в период обучения (которые работают «за науку») и далее получают подготовленных в реальной практической деятельности квалифицированных работников, знающих и готовых к эксплуатации определенных типов судов и их оборудования, а также адаптированных к специфике отрасли водного транспорта.

Наличие необходимого тренажерного оборудования является неотъемлемой частью проектного обучения, поскольку с его помощью реализуются учебно-образовательные проекты по овладению базовыми специальными профессиональными компетенциями судовых специалистов, касающимися аварийных ситуаций, охраны труда, охраны, медицинского ухода и выживания (табл. 2). Владение ими в соответствии с требованиями Конвенции ПДНВ [10] определяет саму возможность нахождения человека на судне, даже в статусе кадета-практиканта.

Как видно из табл. 2, всего одна учебная дисциплина «Начальная подготовка по безопасности» перекрывает минимальные стандарты компетентности плавсостава в области способов личного выживания, противопожарной безопасности и борьбы с пожаром, элементарной первой помощи, личной безопасности и общественных обязанностей. Причем данная учебная дисциплина является обязательной к изучению при профессиональном обучении, на уровне среднего профессионального образования (СПО) при реализации программ подготовки квалифицированных рабочих и служащих (ППКРС) и программ подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ), а также при подготовке инженеров для морского флота. Такой же «межуровневой», одинаковой для освоения вне зависимости от уровня подготовки плавсостава является учебная дисциплина «Подготовка по охране (для лиц, имеющих не назначенные обязанности по охране)». Остальные учебные дисциплины, также относящиеся к тренажерной подготовке, подлежат изучению при освоении образовательных программ высшего образования и ППССЗ. Эти факты свидетельствует о том, что проектное обучение в области подготовки специалистов для морского флота не только возможно. Оно изначально заложено в требованиях Конвенции ПДНВ [10], где обозначены исходные единые требования к минимальной компетенции плавсостава. Это обстоятельство приводит к особенностям реализации проектного обучения, которое для рассматриваемых образовательных программ является по своей сути не только *междисциплинарным*, но *межуровневым*.

Однако представленная выше универсальность сферы базовой (минимальной) компетентности плавсостава не означает отсутствие специфики подготовки обучающихся морских образовательных организаций на разных уровнях образования.

Конвенцией ПДНВ выделены три уровня ответственности специалистов морского флота: вспомогательный, эксплуатации и управления. Этот факт обу-

Таблица 1

Участники проектного обучения и его выгодополучатели

| *Участники проектного обучения* | *Выгодополучатели* |
|---|---|
| обучающиеся (курсанты) | обеспечение реальной практической подготовкой на действующих судах отрасли, формирование профессиональной компетентности |
| образовательная организация | договорные отношения с социальными партнерами, трудоустройство выпускников |
| судовладельцы | минимальные затраты на дополнительную рабочую силу в период практической подготовки кадетов, получение квалифицированных специалистов при трудоустройстве без необходимости переучивания на реальном судне |
| производители тренажерного оборудования | поставка тренажерного оборудования, которое требует обновления и периодического освидетельствования на соответствие национальным и международным требованиям |
| Учредители (государство в лице Минтранса, ФАМРТ) | конкурентоспособность российских кадров на международном рынке труда, высокая оплата их труда, повышение благосостояния семей работников отрасли и их высокая покупная способность на внутреннем рынке товаров и услуг (недвижимость и т. д.) |

Таблица 2

Общие базовые профессиональные компетенции судовых специалистов [10]

| *Таблица ПДНВ* | *Сфера компетентности* | *Учебные дисциплины* | | |
|---|---|---|---|---|
| | | *РУП ВО* | *РУП СПО ППССЗ* | *РУП СПО ППКРС, Профобучение* |
| *Стандарты в отношении функций, касающихся аварийных ситуаций, охраны труда, охраны, медицинского ухода и выживания* | | | | |
| A-VI/1-1 | Минимальный стандарт компетентности в области способов личного выживания | Начальная подготовка по безопасности | | |
| A-VI/1-2 | Минимальный стандарт компетентности в области противопожарной безопасности и борьбы с пожаром | | | |
| A-VI/1-3 | Минимальный стандарт компетентности в области элементарной первой помощи | | | |
| A-VI/1-4 | Минимальный стандарт компетентности в области личной безопасности и общественных обязанностей | | | |
| A-VI/2-1 | Минимальный стандарт компетентности для специалистов по спасательным шлюпкам, спасательным плотам и дежурным шлюпкам, не являющимся скоростными дежурными шлюпками | Подготовка специалиста по спасательным шлюпкам, спасательным плотам и дежурным шлюпкам, не являющимися скоростными дежурными шлюпками | | |
| A-VI/3 | Минимальный стандарт компетентности в области современных методов борьбы с пожаром | Подготовка к борьбе с пожаром по расширенной программе | | |
| A-VI/4-1 | Минимальный стандарт компетентности в области оказания первой медицинской помощи | Подготовка по оказанию первой помощи | | |
| A-VI/6-1 | Минимальный стандарт компетентности в области информированности в вопросах охраны | Подготовка по охране (для лиц, имеющих не назначенные обязанности по охране) | | |
| A-VI/6-2 | Минимальный стандарт компетентности для моряков, которым назначены обязанности, связанные с охраной | Подготовка по охране (для лиц, имеющих назначенные обязанности по охране) | | |

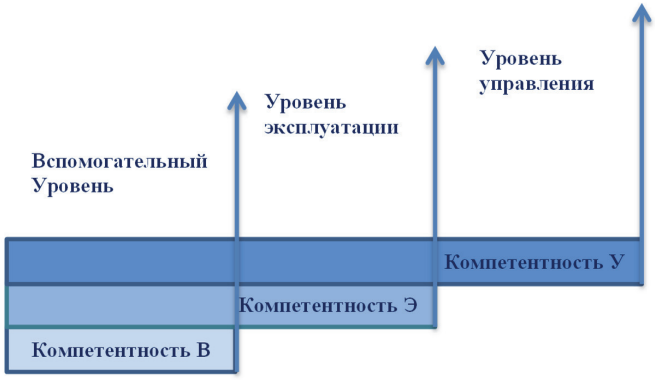



Рис. 2. Уровни ответственности плавсостава

словлен необходимостью различной степени овладения сферами профессиональной компетенции плавсостава, что наглядно представлено на рис. 2.

Верхняя граница уровня компетентности плавсостава четко детерминирована уровнем образования и соответствующей квалификацией специалиста на выпуске из образовательной организации (табл. 3). Судовые должности вспомогательного уровня может занимать специалист с любым базовым образованием и опытом практической работы на судне не менее 1 года, который набирается, как правило, в период практической подготовки при освоении образовательной программы любого уровня образования.

эксплуатации в соответствии с квалификацией техника определенной специальности (техник-судоводитель, техник-судомеханик).

Понижение статуса инженера-судоводителя до вспомогательного уровня также возможно при определенных обстоятельствах, например, при большом перерыве в работе и т. д., поскольку компетенции вспомогательного уровня в большей части осваиваются и при обучении на программах высшего образования.

В табл. 4 приведены профессиональные компетенции судовых специалистов вспомогательного уровня ответственности [10] и их формирование в учебных дисциплинах ОПОП разного уровня.

В процессе обучения и освоения минимального набора компетенций плавсостава обучающиеся сначала учатся «подчиняться», при этом развивая лидерские качества, которые затем помогают реализоваться на управленческом уровне ответственности. Для этого есть даже специальная обязательная для изучения учебная дисциплина на уровне высшего образования «Лидерские качества и умение работать в команде». Но это в любом случае уже после приобретения серьезного стажа работе на судне. Капитанами не выпускаются, ими становятся при условии подтверждения профессиональной компетентности и наличия определенных личностных качеств.

Сфера компетентности плавсостава на уровне эксплуатации в соответствии с требованиями Конвенции ПДНВ задана похожими трудовыми функциями «Судовождение на уровне эксплуатации», «Обработка и размещение грузов на уровне эксплуатации», «Управление операциями судна и забота о людях на судне на уровне эксплуатации», «Радиосвязь на уровне эксплуатации» [10]. Данный факт означает, что, проводя сравнительный анализ учебных дисциплин в ОПОП высшего и среднего профессионального образования ППССЗ, возможно содержание их освоения и результаты обучения как индикаторы проявления ком-

Таблица 3

Соответствие уровней образования и уровней компетентности плавсостава

| *Уровень компетентности плавсостава* | *Уровень образования* | | |
|---|---|---|---|
| | *СПО (ППКРС), Профессиональное обучение* | *СПО (ППССЗ)* | *ВО (специалитет)* |
| *Вспомогательный* | Компетенция В | Компетенция В | Компетенция В |
| *Эксплуатации* | | Компетенция Э | Компетенция Э |
| *Управления* | | | Компетенция У |

Программы профессионального обучения и ППКРС не позволяют продвинуться далее по карьерной лестнице, ограничиваясь штатными должностями рядового состава. При обучении по программе ППССЗ осваиваются в обязательном порядке все компетенции должностей вспомогательного уровня и уровня

петенций поставить в соответствие с компетентностью судовых специалистов в области судовождения профессионального уровня эксплуатации.

Такая валидность свидетельствует о наличии не только междисциплинарного характера проектного обучения в морском образовании, что видно из нали-

Таблица 4

Профессиональные компетенции судовых специалистов вспомогательного уровня ответственности и их реализация в ОПОП разного уровня

| *Таблица ПДНВ* | *Сфера компетентности* | *Учебные дисциплины* | | |
|---|---|---|---|---|
| | | *РУП ВО* | *РУП СПО ППССЗ* | *РУП СПО ПКРС Профобучение* |
| Вспомогательный уровень | | | | |
| Функция Судовождение на вспомогательном уровне | | | | |
| A-II/4 | Управление рулем и выполнение команд, подаваемых на руль, включая команды, подаваемые на английском языке | Иностранный язык<br>Профессиональный английский язык<br>Основы судовождения<br>Морская практика | | |
| | | Информационные технологии в профессиональной деятельности | | Компьютерное сопровождение профессиональной деятельности |
| A-II/4 | Ведение надлежащего визуального и слухового наблюдения | Профессиональный английский язык<br>Основы производственной деятельности на морских судах<br>Морская практика<br>Основы судовождения | | |
| A-II/4 | Содействие наблюдению и управлению безопасной вахтой | Основы производственной деятельности на морских судах<br>Безопасность жизнедеятельности и охрана труда<br>Морская практика<br>Основы судовождения | | |
| A-II/4 | Использование аварийного оборудования и действия в аварийной ситуации | Основы производственной деятельности на морских судах.<br>Теория и устройство судна.<br>Начальная подготовка по безопасности.<br>Безопасность жизнедеятельности и охрана труда | | |
| A-II/5 | Содействие несению безопасной ходовой навигационной вахты | Теория и устройство судна.<br>Морская практика.<br>Основы судовождения | | |
| A-II/5 | Содействие при швартовке, постановке на якорь и других швартовных операциях | Теория и устройство судна<br>Морская практика | | |
| | | Требует освоения | Выполнение судовых работ | |
| Функция Обработка и размещение грузов на вспомогательном уровне | | | | |
| A-II/5 | Содействие обработке грузов и запасов | Морская практика | | |
| Функция Управление операциями судна и забота о людях на судне на вспомогательном уровне | | | | |
| A-II/5 | Содействие безопасной эксплуатации палубного оборудования и механизмов | Основы производственной деятельности на морских судах<br>Безопасность жизнедеятельности и охрана труда<br>Морская практика<br>Основы судовождения | | |
| | | Общая электротехника и электроника<br>Энергетические установки и электрооборудование судов | Основы электротехники и электрооборудования судов | |
| A-II/5 | Соблюдение правил гигиены труда и мер предосторожности | Безопасность жизнедеятельности и охрана труда<br>Морская практика | | |
| | | Общая электротехника и электроника<br>Энергетические установки и электрооборудование судов | Основы электротехники и электрооборудования судов | |
| A-II/5 | Применение мер предосторожности и содействие предотвращению загрязнения морской среды | Основы производственной деятельности на морских судах<br>Безопасность жизнедеятельности и охрана труда<br>Начальная подготовка по безопасности | | |
| A-II/5 | Эксплуатация спасательных шлюпок и плотов и дежурных шлюпок | Начальная подготовка по безопасности | | |
| | | Подготовка специалиста по спасательным шлюпкам, спасательным плотам и дежурным шлюпкам, не являющимся скоростными дежурными шлюпками | | |
| | | Конвенционные аспекты безопасности судовождения | Обеспечение безопасности плавания | |
| Функция Техническое обслуживание и ремонт на вспомогательном уровне | | | | |
| A-II/5 | Содействие техническому обслуживанию и ремонту на судне | Основы производственной деятельности на морских судах<br>Морская практика | | |
| | | Общая электротехника и электроника<br>Энергетические установки и электрооборудование судов | Основы электротехники и электрооборудования судов<br>Палубные механизмы | |

Таблица 5

Типы проектов морских образовательных организаций

| *Межуровневый* | *Тип проекта* | *Условия реализации* | *Методы* | *Решения* | *Финансовая отдача* | *Заказчик* | *Доля проектов* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *Учебно-образовательный Междисциплинарный* | Учебная практика Тренажерная подготовка | + | + | нет | Учредитель | 50% |
| | *Исследовательский Междисциплинарный* | Производственная практика | + | – | з/п кадета | Учредитель Судовладелец | 50% |

чия перечней учебных дисциплин, поставленных в соответствие каждой сфере компетентности плавсостава, но и отражает межуровневый его контекст, следствием которого служит факт изначально равных профессиональных стартовых возможностей «техника-судоводителя и инженера-судоводителя, и право занимать одинаковые должности вахтенных помощников капитана на морских суднах соответствующего класса» [9].

В связи с изменением в 2022 году нормативно-правовой базы, регламентирующей требования к уровню образования и его соответствие занимаемой должности функция «судовождение на уровне управления» [10] оказалась доступна специалистам с дипломами об освоении образовательных программ не только высшего образования, как было ранее, но и после освоения ППССЗ. Однако судоходные компании по-прежнему предпочитают продвигать по карьерной лестнице для занятия высших командных должностей на судне специалистов с высшим профессиональным образованием. Этот факт обусловлен приобретением в процессе его получения дополнительной информации, расширяющей возможности выпускника к демонстрации повышенного уровня овладения сферами компетентности плавсостава.

Подводя итоги проведенного исследования, можно предложить типологию проектов, возможных к реализации в морских образовательных организациях. Учитывая специфику профессиональной деятельности плавсостава, содержательно в период обучения реализуется не только междисциплинарный, но и межуровневый подход к проектному обучению. Это, конечно, не означает, что невозможна реализация монопроектов в рамках отдельной учебной дисциплины. Но комплексный междисциплинарный характер проектного обучения в морских образовательных организациях является не только возможным или желательным. Его сущностные характеристики детерминированы потенциальными условиями будущей профессиональной деятельности выпускников, определенными специфическими требованиями к квалификации плавсостава.

Уровень сложности реализуемых проектов ограничен учебно-образовательной и исследовательской проектной деятельностью обучающихся (табл. 5). При этом заметим, что тренажерная подготовка и учебная практика являются обязательными к освоению всеми обучающимися в первой половине срока освоения образовательной программы. Вторая половина образовательной программы, причем как на ступени ВО, так и СПО, предусматривает практическую подготовку на действующих судах отрасли. Имеющийся у обучающихся опыт учебной практики и набранный плавательный ценз позволяет работать им в штатной должности на вспомогательном уровне ответственности плавсостава, что предопределяет субъективно-исследовательский характер такой деятельности.

Реализация инновационных проектов в период обучения в морской образовательной организации невозможна в принципе. Это обстоятельство связано с тем, что производственная деятельность флотских специалистов жестко регламентирована, связана с исполнительской дисциплиной и четкой должностной субординацией. Именно поэтому плавсостав – это тоже офицеры, только торгового флота, носящие погоны и имеющие соответствующие звания. Неслучайно на флоте говорят, что «инициатива наказуема». В связи с этим «инновационным» инженером как носителем определенного творческого креативного начала, нестандартного мышления, генератором новых идей и оригинальных решений выпускник морской образовательной организации априори сразу стать не может. «Инновационный» пробел в морском образовании полностью может быть восполнен лишь в последующей практической деятельности выпускника.

Таким образом, проведенное исследование доказывает, что, несмотря на специфику подготовки плавсостава в морских образовательных организациях, проектное обучение может быть положено в основу реализации образовательных программ разного уровня при подготовке членов экипажей морских судов. Создание модели проектного обучения как многокомпонентной системы, объединяющей не только образовательные организации, но и судовладельцев и поставщиков специального тренажерного оборудования, позволяет реализовывать учебно-образовательные и исследовательские проекты не только междисциплинарного, но и межуровневого характера. Этот факт способствует возвращению на новом этапе *теоретического осмысления* к возможности реализации непрерывного профессионального образования, выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий обучающихся с учетом их возможностей и потребностей на конкретном этапе жизненного пути [13]. Тем более что в условиях действующего законодательства в сфере образования существует правовая основа и нормативная возможность для учета результатов предшествующего обучения при освоении образовательных программ разного уровня образования. Это обстоятельство обеспечивает *практическую ценность* проведенного структурирования учебных дисциплин и постановку их перечней в соответствие профессиональной компетентности плавсостава определенного уровня ответственности, что способствует конкретизации проектной деятельности обучающихся в морских образовательных организациях.

Библиографический список


1. Тестов В.А. Содержание современного образования: выбор пути. *Образование и наука*. 2017; Т. 19, № 8: 29–46.
2. Завьялова Н.Б., Сагинова О.В., Стукалова А.А., Максимова С.М. Место и роль проектной работы в подготовке специалистов для современной экономики. *Российское предпринимательство*. 2017; Т. 18, № 19: 2759–2769.
3. Дьюи Дж. *Демократия и образование*. Перевод. Москва: Педагогика пресс, 2000.
4. Килпатрик В.Х. *Основы метода*. Перевод. Москва: Госиздат, 1928.
5. Сафонцева Н.Ю. Проблемно-проектный метод обучения в дидактике высшей школы. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета: Педагогические науки.* 2012; № 7: 47–50.
6. *Рыбина И.Р., Попова И.Ю. Проектное обучение как элемент организации учебной деятельности в контексте современного образования. Ученые записки Орловского государственного университета.* 2014; № 4 (60): 299–302.
7. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2017; № 6: 52–62.
8. Сафонцева Н.Ю. *Проектирование педагогических объектов в условиях непрерывного профессионального образования на основе кластерного метода*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2007.
9. Сафонцева Н.Ю., Лутков С.А. Проектирование основных образовательных программ с учётом требований профессиональных стандартов деятельности (на примере морской образовательной организации). *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 56–60.
10. *Конвенция ПДНВ и Кодекс ПДНВ.* Лондон: Международная морская организация, 2017.
11. Боран-Кешишьян А.Л., Кондратьев С.И., Томилин А.Н., Хекерт Е.В. Разработка банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций. *Морские интеллектуальные технологии.* 2019; № 1-2 (43): 149–156.
12. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин А.Н. Концептуальные основы разработки банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций. *Морские интеллектуальные технологии.* 2019; №1-2 (43): 142–149.
13. Лутков С.А. *Моделирование содержания непрерывного профессионального образования при подготовке специалистов морского транспорта*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2001.


References


1. Testov V.A. Soderzhanie sovremennogo obrazovaniya: vybor puti. *Obrazovanie i nauka.* 2017; T. 19, № 8: 29-46.
2. Zav'yalova N.B., Saginova O.V., Stukalova A.A., Maksimova S.M. Mesto i rol' proektnoj raboty v podgotovke specialistov dlya sovremennoj `ekonomiki. *Rossijskoe predprinimatel'stvo*. 2017; T. 18, № 19: 2759-2769.
3. D'yui Dzh. *Demokratiya i obrazovanie*. Perevod. Moskva: Pedagogika press, 2000.
4. Kilpatrik V.H. *Osnovy metoda*. Perevod. Moskva: Gosizdat, 1928.
5. Safonceva N.Yu. Problemno-proektnyj metod obucheniya v didaktike vysshej shkoly. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta: Pedagogicheskie nauki.* 2012; № 7: 47-50.
6. Rybina I.R., Popova I.Yu. Proektnoe obuchenie kak `element organizacii uchebnoj deyatel'nosti v kontekste sovremennogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2014; № 4 (60): 299-302.

7. Zajcev V.S. Metod proektov kak sovremennaya tehnologiya obucheniya: istoriko-pedagogicheskij analiz. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 6: 52-62.
8. Safonceva N.Yu. *Proektirovanie pedagogicheskih ob`ektov v usloviyah nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya na osnove klasternogo metoda*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
9. Safonceva N.Yu., Lutkov S.A. Proektirovanie osnovnyh obrazovatel'nyh programm s uchetom trebovanij professional'nyh standartov deyatel'nosti (na primere morskoj obrazovatel'noj organizacii). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 56-60.
10. *Konvenciya PDNV i Kodeks PDNV*. London: Mezhdunarodnaya morskaya organizaciya, 2017.
11. Boran-Keshish'yan A.L., Kondrat'ev S.I., Tomilin A.N., Hekert E.V. Razrabotka banka testovyh zadanij dlya provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov morskih obrazovatel'nyh organizacij. *Morskie intellektual'nye tehnologii*. 2019; № 1-2 (43): 149-156.
12. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin A.N. Konceptual'nye osnovy razrabotki banka testovyh zadanij dlya provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov morskih obrazovatel'nyh organizacij. *Morskie intellektual'nye tehnologii*. 2019; №1-2 (43): 142-149.
13. Lutkov S.A. *Modelirovanie soderzhaniya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya pri podgotovke specialistov morskogo transporta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.

*Статья поступила в редакцию 08.12.22*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-42-44

***Tolmacheva V.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: vvtolmacheva@yandex.ru*

**PROJECTION OF THE KEY PROVISIONS OF THE SOCIAL-ECOLOGICAL APPROACH TO THE PROCESS OF SOCIO-ECOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS.** The article presents the author's view of the projection of the main provisions of the socially-oriented approach to the process of socio-ecological training of future teachers. Significant attention is given to the analysis of the available scientific views on the essential bases of the socially-oriented approach, as well as its focus on solving current problems of modern society at the semantic, substantive and organizational-activational levels. Provisions of the socially-oriented approach allow to set goals and content of the socio-professional space of the university. The special attention is given to consideration of possibilities of the socially-oriented approach in realization of process of socially-ecological preparation of future teachers, beginning from statement of target reference points to definition of levels of the received result. The author presents a vision of the socially-oriented approach as a methodological basis of socio-ecological education of future teachers.

*Key words:* **approach, socially-oriented approach, future teacher, social-ecological training.**

***В.В. Толмачева,** канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: vvtolmacheva@yandex.ru*

# ПРОЕКЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ ПОЛОЖЕНИЙ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье представлен авторский взгляд проекции основных положений социально ориентированного подхода на процесс социально-экологической подготовки будущих педагогов. Значимое внимание отводится анализу имеющихся научных взглядов на сущностные основы социально ориентированного подхода, а также его направленности на решение актуальных проблем современного общества на смысловом, содержательном и организационно-деятельностном уровнях. Положения социально ориентированного подхода позволяют задать цели и содержательное наполнение социально-профессионального пространства вуза. Особое внимание отводится рассмотрению возможностей социально ориентированного подхода в реализации процесса социально-экологической подготовки будущих педагогов, начиная с постановки целевых ориентиров до определения уровней полученного результата. Автор представляет видение социально ориентированного подхода в качестве методологической основы социально-экологического образования будущих педагогов.

*Ключевые слова:* **подход, социально ориентированный подход, будущий педагог, социально-экологическая подготовка**.

Актуальность пересмотра ключевых подходов к организации образовательного процесса вуза, а также определению сущности образовательных результатов, которые должны быть достигнуты, обусловлена общим курсом системы образования на укрепление связей с обществом, сферами производства и самой личностью. Система образования стала ориентирована в первую очередь на удовлетворение существующих социальных потребностей. Вполне закономерно из этого следует положение том, что весь процесс развития личности в социальном аспекте проектируется с учетом реально существующих запросов общества. Приоритетность принципов социальной ответственности в системе образования проявляется во всестороннем развитии сотрудничества с социальными партнерами, а весь процесс подготовки подрастающего поколения, спроектированный с учетом принципа межпредметного взаимодействия, призван интегрировать аспекты личностного, социального и нравственного образования.

Развитие педагогики как области знания на современном этапе во многом определяется увеличением интереса к изучению социальных аспектов и социальных потребностей. Развивая идею взаимосвязи и взаимообусловленности социальных и личностно обусловленных процессов в образовании, В.И. Загвязинский [1] вводит в научный оборот новое понятие – социально-личностно ориентированное образование. Такое образование позволит при реализации образовательного процесса объединить заложенный личностный и социальный потенциал при обязательном сохранении субъектной позиции обучающегося.

Положения социально ориентированного подхода за последние десятилетия получили широкое распространение в педагогических исследованиях. Целью данной работы выступает проекция ключевых положений социально ориентированного подхода на процесс социально-экологической подготовки будущих педагогов.

Для того чтобы вывести авторский взгляд на проекцию положений социально ориентированного подхода на процесс социально-экологической подготовки будущих педагогов, необходимо разложить поставленную цель на систему следующих задач:

– определить специфические характеристики социально ориентированного подхода, опираясь на современные психолого-педагогические исследования;

– представить взаимосвязь социально ориентированного подхода и социально-профессионального пространства вуза;

– обосновать смысловой, содержательный и организационно-деятельностный уровни реализации социально ориентированного подхода в процессе социально-экологической подготовки будущих педагогов.

Теоретическая значимость представленного исследования заключается в обобщении и систематизации положений современных исследований по вопросу определения сущности социально ориентированного подхода и его возможностей в процессе социально-экологической подготовки будущих педагогов.

Решая первую задачу, подчеркнем, что, несмотря на перспективность социально ориентированного подхода и пристальное внимание к нему ученых, до сих пор в научной среде в определенной степени разрознены его основные положения и идеи. В исследовании мы взяли за основу разработанные на сегодняшний день педагогические аспекты социализации (Б.М. Бим-Бад [2], А.Р. Демченко [3], И.С. Кон [4], А.В. Мудрик [5], В.А. Сластенин [6] и др.); теоретические позиции, рассматривающие вопросы синтеза личностно и социально ориентированного подходов в педагогических исследованиях (В.И. Загвязинский [1], Г.Р. Игтисамова [7], И.М. Курдюмова [8] и др.); теоретические положения о профессиональном самоопределении (Е.А. Климов [9], Э.Ф. Зеер [10] и др.).

Вся система современного образования, безусловно, должна исходить из цели развития индивидуальности обучающегося и его дальнейшего становления. При этом не должны исчезать из поля зрения реально существующие интересы и запросы социума, ведь всякая личность развивается и реализуется только в обществе. В этой связи смещение акцентов с личностно ориентированного образования на социально ориентированное представляется весьма оправданным.

Все вышесказанное позволяет констатировать, что социально ориентированный подход к образованию представляет собой органичную целостность концептуальных положений, обоснованную систему принципов, в которых прослеживаются четко заданные установки, обеспечивающие реализацию ценност-

но-смысловых аспектов образования. Организация всего образовательного процесса должна учитывать наличие условий для развития и реализации интересов, способностей, ценностных ориентиров и установок личности обучающего с целью его дальнейшей успешной социализации и востребованности в обществе. Такая сторона социально ориентированного подхода позволит внести ряд существенных изменений в процесс воспитания молодого поколения и формирования у них ценных для социума характеристик.

Социально ориентированный подход характеризуется своей гибкостью и возможностью адаптироваться под изменяющиеся потребности личности и общества. Его основные положения должны быть внедрены на всех уровнях образования и должны охватывать все ступени современной системы образования, а также находить отражение в целях, задачах, содержании, формах и технология обучения. Традиционно обязательными условиями реализации образовательного процесса остаются учет возрастных и психофизиологических особенностей развития, а также учет ведущего вида деятельности на конкретном этапе жизни обучающегося.

Субъект-субъектные отношения, складывающиеся между участниками образовательных отношений, лежат в основе социально ориентированного подхода. Такие отношения принимают образ сотрудничества при соблюдении ряда условий, к которым можно отнести делегирование некоторых полномочий педагога обучающимся; введение элементов самоуправления обучающихся при реализации образовательного процесса; формирование социальных компетенций обучающихся; уважение, взаимное доверие между всеми участниками образовательных отношений.

Решая вторую задачу настоящего исследования, подчеркнем, что социально ориентированный подход органично сочетается с всеобщим курсом на непрерывное образование (опираясь на исследования Э.Ф. Зеер, М.В. Мащенко, Г.Ф. Трубиной) [10]. У каждого члена социума необходимо воспитывать стремление быть успешным через постоянное самосовершенствование и работу над собой. Все это органично подводит ученых к идее организации социально-профессионального пространства, целью которого выступает целенаправленное развитие потенциала человека в выбранной им сфере деятельности. Создание заданного пространства невозможно без четких целевых установок, а также определения содержательного наполнения (табл. 1).

Таблица 1

Социально-профессиональное пространство:
целевые установки и содержательные линии

| Вид целевых установок | Содержание |
|---|---|
| Аксиологические | Основной акцент сделан на формировании представлений о значимости выбранной профессии для удовлетворения нужд социума, ее престижности и популярности среди населения, предоставляемых от государства социальных гарантиях и правах, а также возможного социального статуса |
| Социально-функциональные | Формирование осознанной мотивации выбора востребованных и социально значимых сфер труда и конкретных профессий, представлений об основных направлениях и содержательных аспектах будущей профессиональной деятельности, результатах деятельности и достижениях и прорывных направлениях развития в избранной профессиональной отрасли за последнее время |
| Акмеологические | Весь процесс ориентирован на формировании положительного отношения к избранной профессиональной сфере, воспитание ценностного отношения к избранной профессии, а также развитие системы мотивации, обусловливающей стремление к постоянному профессиональному самосовершенствованию |
| Личностно ориентированные | Единство интересов отдельной личности и социума, осознанность в выборе будущей профессии и способов ее получения. Ориентировка на приобретение трудового опыта в избранной профессиональной сфере |

Вышеобозначенные аспекты рассмотрения социально ориентированного подхода позволили Э.Ф. Зеер, М.В. Мащенко, Г.Ф. Трубиной [10] создать систему педагогических принципов и соотнести их с конкретным уровнем образовательного пространства. Система предложенных педагогических принципов включает в себя две основные группы: организационно-методическую и содержательную. Организационно-методические принципы ориентированы на управленческую и техническую сферы образования, в то время как содержательные – на информационную и социальную сферы образования.

Деятельностный подход составляет основание для технологической компоненты социально ориентированного подхода, что, в свою очередь, определяет совокупность методов и форм обучения. Основной акцент сделан на формировании системы профессионально направленных знаний и умений, диалогичности процесса обучения, активном использовании групповых форм работы, поддержании субъект-субъектного взаимодействия между всеми участниками, а также поддержки в принятии самостоятельных решений и свободы выбора обучающихся.

Несомненным достоинством и значимым аргументом внедрения социально ориентированного подхода в современную практику образования служит то, что он способствует созданию условий для гармоничного сочетания организационных и содержательных компонентов процессов обучения и воспитания. Выбор и внедрение различных форм и методов, типов деятельности, а также содержания обучения должен обеспечивать генеральную идею этого подхода – освоение новых социально значимых и личностно важных ролей и культурных практик, формирование соответствующего опыта социального взаимодействия.

Формулируя результаты решения третьей задачи настоящего исследования, отметим, что в контексте рассматриваемой нами проблематики социально ориентированный подход выступает объединяющей, своего рода интегрирующей категорией на всех уровнях реализации изучаемого направления подготовки будущих педагогов:

– смысловой уровень определяет общую ориентировку изучаемого процесса с обязательным учетом личностных и профессиональных интересов будущих педагогов, потенциальных возможностей самоопределения, системы ценностей, а также жизненно и профессионально значимых установок обучающегося в целях его последующей успешной социализации;

– на содержательном уровне социально ориентированный подход на основе знаний законов развития социальных и природных систем позволяет существенным образом улучшить понимание единства системы «человек – общество – природа» и учитывать это в своей профессиональной деятельности при проектировании образовательного процесса, а также при осуществлении взаимодействия с субъектами образовательного процесса;

– на организационно-деятельностном уровне возможности названного подхода способствуют созданию и поддержанию условий, необходимых для четкого структурирования изучаемого процесса, а также реализации процесса с опорой на деятельностный подход, активные формы обучения, реализацию субъект-субъектного взаимодействия и т. д.

Научная новизна представленной работы находит отражение в авторской проекции основных положений социально ориентированного подхода как методологической основы подготовки будущих педагогов к решению задач социально-экологического образования. Представим наиболее значимые аспекты:

1. Процесс подготовки будущих педагогов выстроен с учетом потребностей, желаний, ценностных ориентаций обучающихся в интересах их дальнейшей успешной социализации с опорой на запросы общества; обучающийся, выступая субъектом деятельности, проектирует процессы профессионального и личностного саморазвития.

2. Процесс подготовки будущих педагогов, выстроенный на принципах социально ориентированного подхода, позволяет развивать у обучающихся социальные компетенции, проявляющиеся в мобильности и легкой адаптируемости личности к изменениям, происходящим в обществе, способности быстро реагировать на новые вызовы времени посредством непрерывного самообразования и саморазвития.

3. Деятельностный характер социально ориентированного подхода обусловливает формирование субъектности личности в решении вопросов социально-экологического характера, а также способности выстраивать свою профессиональную деятельность, осознавая самоценность социальной и природных сред.

4. Результат подготовки будущих педагогов проявляется в трех сферах:

– социальной – выполнение государственного заказа и удовлетворение социального запроса на развитие системы экологического образования и формирование основ экологической культуры и рационального природопользования у населения;

– личностной – формирование системы социально-экологических ценностей и мотивов личности, оказывающих влияние на ее мировоззренческую структуру и проявляющуюся в процессе жизнедеятельности;

– педагогической – реализация социально-экологического образования на конкретном его уровне; подготовка специалиста, способного решать задачи экологического образования.

5. Результатом образования является социально ориентированный субъект, владеющий системой компетенций, которые позволяют ему включаться в социальные отношения. Подготовка социально ориентированных педагогов гарантирует дальнейшее гармоничное устойчивое развитие общества.

Таким образом, социально ориентированный подход как методологическая основа исследования позволяет рассматривать процесс профессиональной подготовки будущих педагогов с позиций целенаправленного запроса общества на конкретно заданный образовательный результат, соответствующий актуальным вызовам времени. Одной из таких сфер профессиональной подготовки выступил процесс социально-экологической подготовки будущих педагогов. Положения социально ориентированного подхода и их проекция на процесс социально-экологической подготовки будущих педагогов позволили определить смысловой, содержательный и организационно-деятельностный уровни его реализации в условиях реального образовательного процесса вуза.

Библиографический список

1. Загвязинский В.И. *Методология и методика диссертационного исследования*. Москва: Педагогика, 1982.
2. Бим-Бад Б.М. *Педагогическая антропология*: курс лекций. Москва: Издательство УРАО, 2003.
3. Демченко А.Р., Морозова М.В. Формирование профессионального самоопределения обучающихся в процессе профильного обучения за рубежом. *Педагогика*. 2013; № 8: 108–116.
4. Кон И.С. *Социология личности*. Москва: Академический проект, 2003.
5. Мудрик А.В. *Социально-педагогические проблемы социализации:* монография. Москва: МПГУ.
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. и др. *Педагогика*: учебное пособие. Москва: Академия, 2013.
7. Игтисамова Г.Р. Некоторые концепции и модели профессионального образования на Западе и в России. *Вестник Майкопского государственного технологического университета.* 2012; № 1: 120–125.
8. Курдюмова И.М. М*одернизация общего образования за рубежом*: монография для работников образования и науки. Москва: РАО, 2006.
9. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения.* Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
10. Трубина Г.Ф., Зеер Э.Ф., Мащенко М.В. Социально ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося. *Образование и наука*. 2017; № 19 (6): 9–32.

References

1. Zagvyazinskij V.I. *Metodologiya i metodika dissertacionnogo issledovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1982.
2. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskaya antropologiya*: kurs lekcij. Moskva: Izdatel'stvo URAO, 2003.
3. Demchenko A.R., Morozova M.V. Formirovanie professional'nogo samoopredeleniya obuchayuschihsya v processe profil'nogo obucheniya za rubezhom. *Pedagogika*. 2013; № 8: 108-116.
4. Kon I.S. *Sociologiya lichnosti*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2003.
5. Mudrik A.V. *Social'no-pedagogicheskie problemy socializacii:* monografiya. Moskva: MPGU.
6. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. i dr. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2013.
7. Igtisamova G.R. Nekotorye koncepcii i modeli professional'nogo obrazovaniya na Zapade i v Rossii. *Vestnik Maĭkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* 2012; № 1: 120-125.
8. Kurdyumova I.M. M*odernizaciya obschego obrazovaniya za rubezhom*: monografiya dlya rabotnikov obrazovaniya i nauki. Moskva: RAO, 2006.
9. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1996.
10. Trubina G.F., Zeer `E.F., Maschenko M.V. Social'no orientirovannyj podhod v obrazovanii kak uslovie uspeshnoj socializacii uchaschegosya. *Obrazovanie i nauka*. 2017; № 19 (6): 9-32.

*Статья поступила в редакцию 06.12.22*

УДК 378.01 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-44-47

***Tomilin A.N.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF THE METHOD OF STIMULATION IN EDUCATIONAL AND PATRIOTIC ACTIVITIES WITH STUDENTS.** Relevance of the topic under study unites a complex of external and internal factors. The author substantiates and reveals the essence of the pedagogical conditions for the conducted research, the essence and content of the method of pedagogical stimulation, its significance in the practice of forming patriotism among students are outlined. The purpose of the publication is to bring to the general pedagogical community the importance and significance of stimulation, pedagogical conditions for the activation of educational and patriotic activities, the formation of real patriots of Russia. In the process of the conducted research, a set of pedagogical methods has been creatively applied, including theoretical analysis, generalization, synthesis, forecasting. Characteristic features of pedagogical stimulation are highlighted. Based on the analysis of the approaches of Russian scientists, the author's vision of the term "pedagogical conditions of educational and patriotic activity" is proposed. The pedagogical conditions used in the patriotic education of modern students are defined and disclosed. The article has scientific novelty, theoretical and practical significance. The material of this article will be in demand both in the process of ongoing pedagogical research and in conducting purposeful educational and patriotic activities.

*Key words:* **education, patriotism, patriotic education, patriotic qualities, pedagogical conditions, stimulation, students.**

***А.Н. Томилин****, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА СТИМУЛИРОВАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖЬЮ

Актуальность изучаемой темы объединяет комплекс факторов (внешних и внутренних). В настоящей статье автором обосновывается и раскрывается сущность педагогических условий для проводимого исследования, излагается суть и содержание метода педагогического стимулирования, его значимость в практике формирования патриотизма у учащейся молодежи. Цель публикации – довести до широкой педагогической общественности важность и значимость стимулирования, педагогические условия активизации воспитательно-патриотической деятельности, формирования настоящих патриотов России. В процессе проводимого исследования творчески применена совокупность педагогических методов, включающая теоретический анализ, обобщение, синтез, прогнозирование. Выделены характерные особенности педагогического стимулирования. На основе анализа подходов отечественных ученых предложено авторское видение термина «педагогические условия воспитательно-патриотической деятельности». Определены и раскрыты педагогические условия, используемые в деле патриотического воспитания современной учащейся молодежи. Статья обладает научной новизной, теоретической и практической значимостью. Материал настоящей статьи будет востребован как в процессе проводимых педагогических исследований, так и при проведении целенаправленной воспитательно-патриотической деятельности.

*Ключевые слова:* **воспитание, патриотизм, патриотическое воспитание, патриотические качества, педагогические условия, стимулирование, учащаяся молодежь.**

Сегодня наша страна – Российская Федерация, уверено следующая курсом основания нового демократического государства, нуждается в активных, энергичных, инициативных и добросовестных участниках его строительства. Реализация такой важной задачи потребовала от всех государственных институтов, в том числе и образовательных организаций, воспитание подрастающего поколения, особенно учащейся молодежи, как профессионально компетентных личностей с развитыми организаторскими и деловыми качествами; как зрелых граждан российского государства с сформированными гражданскими и личностными качествами; как настоящих патриотов России, обладающих высоким уровнем патриотических качеств и патриотическими ценностными ориентациями.

Актуальность темы исследования подтверждается наличием следующего комплекса факторов:

– *внешних* (характеризуют наличие реальных военных опасностей и угроз для Российской Федерации). К данной группе относятся следующие: а) крайнее обострение международной и военно-политической обстановки в мире, вызванное стремлением США сохранить своё лидирующее положение; б) стремление стран НАТО втянуть в этот истинно агрессивный блок все страны, в том числе и соседей России, и развернуть на их территориях мощные военные группировки; в) образование под эгидой США коалиции государств, поддерживающих морально, военно-технически, материально-финансово Украину, и постепенным

втягиванием своего военного и экономического потенциала в этот военный конфликт;

– *внутренних* (характеризует существенность патриотического воспитания для формирования высокого уровня морально-психологического потенциала нашей страны, потребного для обеспечения крепкой и надежной обороноспособности и безопасности Отечества). В данную группу факторов входят: а) отсутствие в нашей стране единой государственной идеологии, что размывает духовные ориентиры воспитания граждан России; б) проведение специальной военной операции по принуждению Украины к демилитаризации и денацификации, что требует усиления патриотического воспитания граждан; в) обострение социальных проблем в стране, рост инфляции, увеличение миграции населения за счет прибывающих граждан с освобождённых территорий; г) бегство части элиты за рубеж и уклонение от призыва более 300 000 граждан [1].

Приведенные факторы не только подтверждают актуальность рассматриваемой темы, но и ориентируют на необходимость активизации воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью, поиска новых форм и методов работы, позволяющих актуализировать внимание и интерес юношей и девушек к теме патриотизма, желание сформировать и развить в себе комплекс патриотических качеств, потребных для повседневной и профессиональной деятельности, защиты Отечества.

Актуальность темы и анализ научных публикаций позволили сфокусировать наш взор на воспитательном потенциале стимулирования, выборе и реализации комплекса педагогических условий в практике патриотического воспитания курсантов морского вуза.

Цель исследования: объективный выбор и применение в практике воспитательно-патриотической деятельности с курсантами морского вуза комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективное применение метода стимулирования.

Достижение установленной цели требует решения следующих задач:

– провести теоретический анализ научной литературы (российской и зарубежной) в рамках намеченной темы;

– осуществить уточнение сущности терминов «педагогические условия» и «педагогическое стимулирование»;

– определить характерные особенности педагогического стимулирования;

– выбрать и обосновать комплекс педагогических условий, способствующих эффективному применению в воспитательно-патриотической деятельности с курсантами метода педагогического стимулирования.

Научная новизна: обоснована новая научная идея – выбор и реализация на практике комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективное применение метода педагогического стимулирования воспитательно-патриотической деятельности курсантов морского вуза.

Теоретическая значимость включает следующие элементы: а) уточнен понятийно-категориальный аппарат применения метода педагогического стимулирования; б) конкретизирован и обоснован комплекс педагогических условий применения метода стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности с курсантами морского вуза.

Практическая значимость состоит в возможности применения предложенной идеи и разработанного комплекса педагогических условий использования метода стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности с современной учащейся молодежью, что эффективно скажется на результатах патриотического воспитания

Метод стимулирования воспитанников известен еще с древних времен. Уже в первобытном обществе применялись поощрение и наказание. С тех пор «одобрение взрослыми поступков» детей прочно вошло в практику воспитания как позитивная форма поощрения. В то же время такие формы как окрик, шлепок, угроза, составляли арсенал наказания провинившихся и нерадивых молодых индивидов [2].

Известные классики педагогики И.Ф. Гербарт, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др. заложили основы теоретической базы педагогического стимулирования, акцентируя внимание на таких сущностных идеях, как руководящая роль педагога в стимулировании интереса и проявление активности воспитанника в учебе, поведении и деятельности.

Значимый вклад в становление и развитие метода педагогического стимулирования внесли такие отечественные педагоги, как А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, З.И. Равкин, Г.И. Щукина, М.Г. Яновская и др.

В последние десятилетия взоры исследователей обращены к применению метода педагогического стимулирования в интересах эффективного проведения воспитательно-патриотической деятельности (С.Н. Томилина (2013), С.И. Фоменко (2016), М.Ю. Корнилова (2017), А.А. Мирзаев (2018), М.А. Егоров (2020) и др.). По мнению данных исследователей, применение метода педагогического стимулирования позволяет не только привлечь внимание учащейся молодежи к теме патриотического воспитания, но и содействует проявлению ими активности и деловитости, укрепляет желание самосовершенствоваться в сфере патриотизма и развивать свои патриотические качества.

Анализ показал, что все исследователи применяют в своих работах педагогическое стимулирование как один из важных элементов сконструированной педагогической системы, как конкретное педагогическое условие, способствующее воспитанию патриотов.

Вместе с тем установлено, что целенаправленного исследования потенциала педагогических условий применения метода педагогического стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности с курсантами морского вуза не проводилось.

**Сущность феномена «педагогические условия».** В педагогических словарях данный феномен рассматривается как «внешние и внутренние факторы», воздействие которых эффективно содействует развитию личности воспитанника [3].

В трудах отечественных ученых встречаются и иные дефиниции.

Так, В.А. Беликов стоит на позиции, что педагогические условия представляют собой «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач» [4]. Н.М. Борытко понимает их как «внешнее обстоятельство», существенно влияющее на ход педагогического процесса [5]. В.И. Андреев понимает педагогические условия как результат деятельности преподавателя, включающий «отбор, конструирование и применение» необходимых элементов содержания, методов, форм, средств и приемов, обеспечивающих достижение намеченной цели [6]. Н.В. Ипполитова видит их как непременный «компонент педагогической системы» [7]. Н.Г. Баженова и И.В. Хлудеева придерживаются мнения, что педагогические условия есть некие «обстоятельства», творческое применение которых способствует реализации поставленных задач и достижению определенной цели [8].

Обратим своё внимание на определение понятия «педагогические условия», относящееся к проблематике патриотического воспитания учащейся молодежи.

К примеру, Л.П. Ильченко понимает сущность термина «педагогические условия формирования патриотизма у студентов» как «продуманно отобранные или специально созданные обстоятельства и ситуации, содействующие целенаправленной … воспитательно-патриотической работе» [9]. Г.Я. Гревцева и М.В. Циулина трактуют сущность понятия «педагогические условия» как комплекс потребных мер, применяемых учителями, воспитателями, преподавателями в интересах повышения эффективности педагогического процесса патриотической направленности [10, с. 196]. А.А. Калекин придерживается мнения, что «педагогические условия патриотического воспитания» есть «комплекс объективных факторов и организационных мер», применяемых в целях повышения эффективности воспитательно-патриотической деятельности и формирования патриотов [11, с. 64].

Произведенный теоретический анализ дает нам обоснованную возможность сформулировать собственное видение сущности феномена «педагогические условия воспитательно-патриотической деятельности», представляющего собой совокупность тщательно отобранных мер, конструктивно-творческое применение которых обеспечивают эффективность процесса развития патриотизма и патриотических качеств учащейся молодежи.

*Характерными особенностями педагогических условий* являются:

– сочетание внутренних, личностных и внешних (информационно-воспитательная среда, методы, формы, средства, приемы) факторов;

– направленность на достижение конкретной цели;

– требование тщательного и взвешенного отбора;

– устремленность на повышение эффективности педагогической деятельности;

– конструирование преподавателем для улучшения качества и результативности педагогического процесса;

– учитывание и применение в педагогической практике и педагогических исследованиях;

– целенаправленное влияние на ход педагогического процесса;

– ориентация на достижение намеченного результата.

**Комплекс педагогических условий применения метода стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности с курсантами морского вуза.** На основе проведенного анализа выбраны следующие педагогические условия:

*1. Совершенствование педагогического мастерства преподавателей в сфере стимулирования учащейся молодежи.* В отечественной педагогике под термином «педагогическое мастерство» понимается высокий, качественный и результативный уровень выполнения преподавателем своих профессиональных обязанностей [12].

Наличие у преподавателя педагогического мастерства предполагает:

– богатство педагогических знаний, умений и навыков;

– знание и овладение требованиями руководящих документов;

– высокий уровень постижения педагогической деятельности;

– сформированность и развитость профессионально важных качеств;

– проявление педагогического такта;

– умение эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью курсантов;

– развитость коммуникативных способностей и умение взаимодействовать с юношами и девушками;

– способность эффективно осуществлять педагогическое воздействие на учащуюся молодежь;

– систематическое знакомство и овладение передовым педагогическим опытом;

– постоянное самосовершенствование.

Основными путями совершенствование педагогического мастерства преподавателей в сфере стимулирования учащейся молодежи являются:

– наличие в вузе действенной системы повышения педагогического мастерства преподавателей, предусматривающей проведение систематических занятий, в процессе которых до преподавателей доводятся новые руководящие документы, поясняются их требования; организуются и проводятся инструктажи по актуальным вопросам педагогической практики, теоретические семинары, обмены опытом работы и др.;

– действующая система наставничества, предусматривающая закрепление за новичками, молодыми преподавателями более опытных мастеров педагогической деятельности, которые содействуют успешной адаптации и становлению молодых специалистов;

– регулярное (не реже чем один раз в течение пяти лет) пополнение и расширение своих педагогических знаний, развитие педагогических навыков и умений на специализированных курсах повышения квалификации. Такое обучение можно провести как очно, так и дистанционно;

– постоянное проведение самостоятельной подготовки перед занятиями с учащейся молодежью, обдумывание и проигрывание различных учебных и воспитательных ситуаций, взвешенный выбор методов, форм и приёмов работы, что позволит качественно и результативно провести каждое занятие;

– систематизированное самообучение, чтение педагогической литературы, знакомство с новинками и передовым опытом педагогической деятельности.

2. *Актуализация внимания и развития интереса учащейся молодежи к воспитательно-патриотической и общественно полезной деятельности*. Интерес представляет собой яркое желание, влечение личности к основательному познанию конкретного объекта или явления, стремление человека овладеть неким видом деятельности [13].

Специфическими особенностями интереса являются:

– возникновение на основе потребностей личности;

– присутствие избирательного характера со стороны личности;

– актуализация учебной, интеллектуальной и практической работы курсанта;

– выполнение явной роли одного из самых существенных стимулов овладения новыми знаниями, расширения мировоззрения, укрепления убеждений;

– требование волевых усилий со стороны каждого учащегося;

– демонстрация подлинно творческого отношения личности к деятельности.

Необходимыми путями актуализации внимания и развития интереса учащейся молодежи к воспитательно-патриотической и общественно полезной деятельности являются:

– разъяснение курсантам в процессе профессиональной подготовки и воспитательной работы сущности патриотического воспитания, важности патриотизма граждан для экономического развития и обороны государства;

– перестройка системы учебно-воспитательной деятельности и выделение в числе приоритетных вопросов патриотического воспитания, формирования курсантов как патриотов Российской Федерации;

– погружение курсантов в сферу отечественных патриотических ценностей и формирование у них патриотических ценностных ориентаций;

– вовлечение курсантов в различные виды массово-политической, общественной, патриотической и волонтерской деятельности;

– популяризация активистов воспитательно-патриотической и общественно полезной деятельности;

– обобщение и распространение передового позитивного опыта воспитательно-патриотической и общественно полезной деятельности.

3. *Информирование учащейся молодежи о применении метода стимулирования, его видах и формах*. Для этого целесообразно:

– ознакомить курсантов с системой педагогического стимулирования;

– разъяснить учащейся молодежи сущность и предназначение каждого вида стимулирования (поощрения, соревнования, наказания);

– объяснить курсантам сложившуюся в морском вузе практику применения системы педагогического стимулирования.

4. *Строгое соблюдение правил применения метода педагогического стимулирования, недопущение его искажения или извращения*.

К таким важнейшим правилам относятся:

– верная оценка педагогической ситуации;

– гуманистическое отношение к учащейся молодежи;

– руководство правилом, провозглашающим поощрение, как ведущего метода воспитательной деятельности преподавателя, а наказание – как вспомогательного;

– соблюдение меры, разумное и подготовленное применение конкретного вида и формы стимулирования учащегося;

– тщательный подбор как поощрения, так и наказания, что максимально обеспечит эффективность педагогического воздействия;

– поощрение как мера воспитательного воздействия направлено на поддержку курсанта, наибольшее увеличение его положительных побуждений и эмоций;

– поощрения следует основывать на следующих принципах: а) справедливости; б) поддержки коллектива; в) оценки реальных достижений курсанта; г) исключения любых злоупотреблений; д) понимания и верной оценки курсантом самого факта поощрения;

– наказание следует рассматривать как меру педагогической коррекции. Практика применения преподавателем наказания должно происходить с опорой на принципы: а) справедливости; б) ясности; в) разовости предпринятого порицания; г) исключения унижения и оскорбления воспитанника; д) полезности для формируемой личности; е) исключения мести; ж) недопущения вреда моральному и физическому здоровью курсанта; з) неотвратимости [14];

– учет реальных возможностей курсантов, их возрастных особенностей;

– учет морально-психологического состояния курсантов;

– опора на общественное мнение курсантского коллектива.

Предложенный комплекс педагогических условий выступает как совокупность тщательно отобранных мер, обеспечивающих эффективное использование метода стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности с учащимся морского вуза.

Научная новизна: обоснована новая научная идея – выбор и реализация на практике комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективное применение метода педагогического стимулирования воспитательно-патриотической деятельности курсантов морского вуза.

Метод педагогического стимулирования оказывает огромное и эффективное воспитательное воздействие на учащуюся молодежь. Центральной задачей стимулирования является формирование и развитие мотивации у учащейся молодежи к учебной и воспитательно-патриотической деятельности. Практика показывает, что творческое использование предлагаемого комплекса педагогических условий обеспечивает достижение наилучшего результата в патриотическом воспитании курсантов.

Библиографический список


1. Аринцев А. *Крысы бегут с корабля: почему мы выпустили сотни тысяч молодых и сильных, а вместо них мобилизуем больных и вышедших из призывного возраста*. Available at: https://www.9111.ru/questions/7777777772013538/
2. Щеглова А.Е. *Концептуальные основы зарождения и развития проблемы дисциплины, поощрения и наказания в зарубежной педагогике*: монография. Ульяновск, 2015.
3. *Глоссарий по педагогике*. Available at: https://didacts.ru/termin/uslovija-pedagogicheskie.html
4. Беликов В.А. *Образование. Деятельность. Личность*: монография. Москва: Академия Естествознания, 2010.
5. Борытко Н.М. *В пространстве воспитательной деятельности*: монография. Волгоград: Перемена, 2001.
6. Андреев В.И. *Педагогика:* Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
7. Ипполитова Н.В. *Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся.* Диссертация … доктора педагогических наук. Челябинск, 2000.
8. Баженова Н.Г., Хлудеева И.В. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2012; № 151: 217–223.
9. Ильченко Л.П. Педагогические условия организации патриотического воспитания студентов в современном вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 1 (56): 25–28.
10. *Краткий словарь-справочник по гражданско-патриотическому воспитанию*. Авторы-составители Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина. Челябинск: Цицеро, 2014.
11. Калекин А.А., Томилин А.Н. *Воспитание патриотизма у курсантов военного вуза на основе культурологического подхода*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2021.
12. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. Москва: Academia, 2005.
13. 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.
14. Швалюк Я.А. Педагогические условия и методические особенности использования методов поощрения и наказания в воспитательном процессе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 60-2: 380–383.

References

1. Arincev A. *Krysy begut s korablya: pochemu my vypustili sotni tysyach molodyh i sil'nyh, a vmesto nih mobilizuem bol'nyh i vyshedshih iz prizyvnogo vozrasta*. Available at: https://www.9111.ru/questions/7777777772013538/
2. Scheglova A.E. *Konceptual'nye osnovy zarozhdeniya i razvitiya problemy discipliny, pooschreniya i nakazaniya v zarubezhnoj pedagogike*: monografiya. Ul'yanovsk, 2015.
3. *Glossarij po pedagogike*. Available at: https://didacts.ru/termin/uslovija-pedagogicheskie.html
4. Belikov V.A. *Obrazovanie. Deyatel'nost'. Lichnost'*: monografiya. Moskva: Akademiya Estestvoznaniya, 2010.
5. Borytko N.M. *V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2001.
6. Andreev V.I. *Pedagogika:* Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2000.
7. Ippolitova N.V. *Teoriya i praktika podgotovki buduschih uitelej k patrioticheskomu vospitaniyu uchaschihsya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2000.
8. Bazhenova N.G., Hludeeva I.V. Pedagogicheskie usloviya, orientirovannye na razvitie: teoreticheskij aspekt. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2012; № 151: 217-223.
9. Il'chenko L.P. Pedagogicheskie usloviya organizacii patrioticheskogo vospitaniya studentov v sovremennom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 1 (56): 25-28.
10. *Kratkij slovar'-spravochnik po grazhdansko-patrioticheskomu vospitaniyu*. Avtory-sostaviteli G.Ya. Grevceva, M.V. Ciulina. Chelyabinsk: Cicero, 2014.
11. Kalekin A.A., Tomilin A.N. *Vospitanie patriotizma u kursantov voennogo vuza na osnove kul'turologicheskogo podhoda*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2021.
12. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva: Academia, 2005.
13. 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.
14. Shvalyuk Ya.A. Pedagogicheskie usloviya i metodicheskie osobennosti ispol'zovaniya metodov pooschreniya i nakazaniya v vospitatel'nom processe. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 60-2: 380-383.

*Статья поступила в редакцию 08.01.23*

УДК 378.147 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-47-49

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

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

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

**AN INTEGRATED APPROACH TO THE TRAINING OF CADETS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA IN THE PROCESS OF TRAINING DISTRICT POLICE OFFICERS.** The article reveals the content of an integrated approach in the training of cadets in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the process of training district police officers. The subject relationships between academic disciplines in the acquisition of knowledge by cadets, the development of their skills and abilities will allow teachers to prepare them for practical work as a district police commissioner. The authors conclude that the problems of in-depth study of disciplines arising in the educational process can be solved by using modern educational technologies in the process of training district police officers. Teachers should use, first of all, an integrated approach when teaching cadets and trainees in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. In the process of applying an integrated approach, interdisciplinary connections are implemented, allowing the use of knowledge gained during the study of other disciplines.

*Key words:* **cadet, teacher, integrated approach to training, educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia, model of district police commissioner, brainstorming, business game.**

***А.Д. Аветисян****, канд. юрид. наук, доц., проф., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru*

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

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

# КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МВД РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ

В статье раскрывается содержание комплексного подхода при обучении курсантов в высших учебных заведениях МВД России в процессе подготовки участковых уполномоченных полиции. Предметные взаимосвязи между учебными дисциплинами при получении знаний курсантами, выработки у них умений и навыков позволит преподавателям подготовить их к практической деятельности в должности участкового уполномоченного полиции. Авторы делают вывод о том, что возникающие в учебном процессе проблемы углубленного изучения дисциплин могут быть решены путем использования современных образовательных технологий в процессе подготовки участковых уполномоченных полиции. Преподавателями следует использовать, прежде всего, комплексный подход при обучении курсантов и слушателей в образовательных организациях МВД России. В процессе применения комплексного подхода реализуются межпредметные связи, позволяющие использовать знания, полученные в ходе изучения других дисциплин.

*Ключевые слова:* **курсант, преподаватель, комплексный подход при обучении, образовательная организация МВД России, модель участкового уполномоченного полиции, мозговой штурм, деловая игра.**

Актуальность статьи взаимосвязана с комплексным подходом при подготовке участковых уполномоченных полиции в процессе реализации инновационных методов обучения с учётом специфики профессиональной деятельности участковых уполномоченных полиции.

Комплексный подход в обучении курсантов в высших учебных заведениях изучали следующие ученые: А.А. Базулина [2], Д.Р. Марданов [3] и другие. При организации обучения в образовательных организациях системы МВД России целесообразно использовать положительный опыт комплексного изучения курсантами дисциплин в учебном процессе, предложенный вышеуказанными учеными.

Возникающие в учебном процессе проблемы комплексного изучения дисциплин могут быть решены путем использования современных образовательных технологий в процессе подготовки участковых уполномоченных полиции.

Целью статьи является вопрос комплексности получения знаний курсантами, формирование у них умений и навыков, необходимых для выполнения служебных задач в практической деятельности органов внутренних дел.

Задача статьи состоит в совершенствовании деятельности преподавателей при организации учебного процесса у обучающихся при подготовке участковых уполномоченных полиции.

Методами исследования являются анализ научных источников, наблюдение, синтез и обобщение положительного опыта преподавания в высшем учебном заведении.

Научная новизна статьи состоит в комплексном подходе в определении межпредметных связей и реализации современных методов обучения при формировании компетенций выпускников высших учебных заведений.

Теоретическая значимость статьи заключается в использовании положительного опыта преподавания в высших учебных заведениях МВД России, представленного отдельными учеными и педагогами.

Практическая значимость состоит в комплексном обучении курсантов в высших учебных заведениях МВД России для подготовки участковых уполномоченных полиции.

При организации учебного процесса с участием курсантов при формировании личных и деловых качеств участкового уполномоченного полиции в высшем учебном заведении МВД России преподавателям следует использовать компетентностный подход, в котором необходимо рационально сочетать формирование функциональных знаний, умений и навыков и профессионального самосознания сотрудника полиции, который способен принимать решения в различных служебных ситуациях, возникающих в его практической деятельности.

В приказе Министерства внутренних дел Российской Федерации «Вопросы организации деятельности участковых уполномоченных полиции» от 31 декабря 2012 г. № 1166 указаны профессиональные компетенции, которые должны быть сформированы у участкового уполномоченного полиции.

Следует выделить обязанности участкового уполномоченного полиции:

– у него должны быть знания о законах и иных нормативных правовых актах Российской Федерации, применяемых в процессе повседневной служебной деятельности;

– эффективное использование форм и методов предупреждения различных видов правонарушений, в частности административных правонарушений и преступлений,

– профессионально проводить неотложные следственные действия, а также осуществлять производства по делам об административных правонарушениях;

– знать дислокацию сил и средств сотрудников органов внутренних дел и представителей общественных объединений, которые используются для охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности на его административном участке;

– располагать сведениями о наличии на административном участке предприятий, учреждений, организаций и особенностях их функционирования, о местах отдыха граждан, а также о местах стоянок автотранспорта и порядке их охраны;

– располагать информацией о местах хранения огнестрельного оружия и взрывчатых материалов, аптеках, других местах хранения и оборота наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов, иных объектах хранения предметов (веществ), изъятых из гражданского оборота;

– перед участием представителей общественности в охране общественного порядка принимать участие в их инструктаже:

– рассматривать заявления граждан об административных правонарушениях, о преступлениях, выполнять процессуальные действия, направленные на предупреждение и раскрытие преступления, выполнять письменные поручения дознавателя и следователя при расследовании уголовных дел.

В модель компетенций участкового уполномоченного полиции входят:

– личностная компетенция, позволяющая на основе личных и профессиональных качеств в полном объеме выполнять свои служебные обязанности;

– коммуникативная компетенция;

– навыки принятия оптимальных решений в служебных ситуациях;

– навыки правильного оценивания психических состояний граждан;

– навыки оценивания профессии полицейского;

– владеть навыками коммуникативных техник;

– иметь навыки нейтрализации конфликтов;

– уметь работать с другими сотрудниками полиции в команде.

В ходе обучения курсантов для работы в должности участкового уполномоченного полиции преподавателям следует использовать комплексный подход при получении ими взаимосвязанных знаний по различным дисциплинам: «Дознание в органах внутренних дел», «Криминалистика», «Судебная медицина и судебная психиатрия» и др., с учетом наличия их межпредметных связей.

В процессе проведения занятий семинарского типа преподавателям с участием курсантов следует рассматривать служебные ситуации, имеющие непосредственное отношение к деятельности участкового уполномоченного полиции. Например, ситуация, при которой к участковому уполномоченному полиции от дознавателя, следователя может поступить поручение о производстве отдельных следственных действий по уголовному делу.

В качестве одного из методов при проведении семинарских и практических занятий преподаватель может использовать метод мозгового штурма.

На первом этапе преподавателем из курсантов формируются 4 следственно-оперативных группы. Преподаватель доводит сведения о конкретных ситуациях, возникающих при получении письменного поручения следователя сотруднику органа дознания о проведении следственного действия – выемки в жилище. Курсанты, входящие в следственно-оперативные группы, осуществляют коллективную генерацию идей в устном виде: в течение 20 минут предлагают оптимальные идеи и предложения о проведении выемки в жилище в случае, не терпящем отлагательства, по поручению следователя. Поступившие идеи и предложения указываются в плане проведения следственного действия. При обсуждении предложений и идей не допускается ограничений суждений курсантов. «Эксперты» не дают оценку обсуждения курсантами идей и предложений на первом этапе проведения занятия. Курсантам перед проведением выемки целесообразно использовать творческий поиск оптимального алгоритма действий курсантов при производстве выемки в жилище.

На следующем этапе осуществляется анализ предложений и идей, поступивших от курсантов с участием курсантов, входящих в группы экспертов, определяется оптимальная последовательность деятельности сотрудника полиции по письменному поручению следователя по проведению выемки в жилище. Курсантам при проведении данного занятия необходимо составить постановление о производстве выемки и протокол выемки.

Вышеуказанный метод позволяет курсантам использовать творческий подход при выборе алгоритма его действий при проведении неотложных следственных действий в практической деятельности участкового уполномоченного полиции.

Метод мозгового штурма используется преподавателем при проведении практических занятий по дисциплине «Судебная психиатрия». Преподаватель предлагает некоторым курсантам выступить в роли психически больного человека и попытаться изобразить признаки психических расстройств, другой же курсант, исполняющий функцию участкового, пытается, задавая вопросы мнимому больному, определить истинность психического заболевания. «Больные» моделируют любые симптомы психических болезней. Как правило, этот эксперимент преподаватель проводит в завершении изучения дисциплины на одном из практических занятий, то есть тогда, когда курсанты уже обладают определённым объёмом знаний. Цель данного метода – демонстрация симуляции психического расстройства психически здоровыми лицами. «Симулянт» должен постараться как можно более правдоподобно изобразить заболевание, в то время как лицо, ведущее с ним беседу, оставаясь в рамках деловых вопросов, должен установить признаки симуляции заболевания. Указанную методику комплексного подхода к изучению дисциплины можно порекомендовать в рамках проведения занятий по дисциплинам «Криминалистика», «Уголовный процесс», «Прокурорский надзор».

Другим методом обучения курсантов при подготовке их к служебной деятельности участковым уполномоченным полиции может быть метод деловой игры. В ходе деловой игры следует моделировать определенные ситуации, возникающие на стадии подготовки уголовного дела к слушанию в случае заявления участниками уголовного судопроизводства жалоб на наличие недопустимых доказательств, полученных сотрудниками органов внутренних дел в досудебном производстве. По заданию преподавателя курсанты должны изучить результаты проведения отдельных процессуальных действий при расследовании уголовного дела, сделать анализ содержания жалобы на незаконные действия сотрудника органа дознания. Перед деловой игрой курсанты распределяются по определенным ролям: судья, участники судебного разбирательства со стороны обвинения, участники судебного разбирательства со стороны защиты, свидетели и другие участники уголовного судопроизводства. На занятии при проведении судебного заседания с участием судьи, государственного, обвинителя, потерпевшего, подсудимого, его защитника анализируются доказательства, которые были установлены при проведении расследования по уголовному делу с целью установления недопустимости доказательств, полученных сотрудником органа дознания или опровержения доводов, приведенных в жалобе подсудимого. С участием курсантов обсуждается последовательность действий участников судебного разбирательства в ходе судебного заседания, логичность и профессиональность их действий.

При проведении практических занятий по дисциплине «Криминалистика» может быть использован метод ролевой игры по темам тактики производства отдельных следственных действий. Проведение таких занятий следует планировать на специальных криминалистических полигонах. Рассматривая методику его проведения на примере темы «Тактика следственного осмотра», можно предложить следующий порядок его проведения.

До начала занятия курсанты получают объекты и технические средства. С этой целью преподаватель подготавливает предметы, вещества, необходимые для осмотра места происшествия, выдает их учащимся. Он отвечает за порядок во время проведения занятия, сохранность имущества и по окончании лабораторного занятия дает команду учащимся о приведении в порядок помещения полигона. По окончании занятия все объекты должны быть собраны и сданы преподавателю.

В рамках проведения занятия участвует группа из 20–25 учащихся. При этом группа делится на 2 подгруппы по 10–12 человек. Примерный состав участников ролевой игры может быть следующим: 1 подозреваемый, 1 хозяин квартиры, 2 понятых, 2 оперуполномоченных, 1 участковый уполномоченный, 1 следователь, 1 эксперт-криминалист.

По прибытии членов групп к месту работы производится ознакомление с обстановкой на месте происшествия. На этом этапе курсантам необходимо определиться с местом оставления следов на полигоне. Далее проводится разъяснение прав и обязанностей участникам и их инструктаж.

Преподаватель определяет актуальность темы, раскрывает ее сложность, обращает внимание курсантов на то, что от качественно проведенного осмотра места происшествия (один из видов следственного осмотра) зачастую зависит успех расследования уголовного дела, а для того чтобы провести осмотр места происшествия качественно, следователь должен знать процессуальные аспекты проведения этого следственного действия и безукоризненно владеть тактикой его проведения, в чем и предлагает курсантам потренироваться на практическом занятии.

Преподаватель доводит до курсантов порядок проведения ролевой игры. Группа делится на две подгруппы. В каждой выбирается следователь. Кроме того, выбираются трое курсантов на роль наблюдателей, которые будут контролировать работу игровой следственно-оперативной группы и фиксировать имевшие место недочеты.

Преподаватель зачитывает вводную часть и предлагает всем присутствующим в аудитории курсантам записать её в тетрадях. Далее курсант, выполняющий роль следователя одной из подгрупп, озвучивает свои действия на подготовительном этапе до выезда на место происшествия. Остальные наблюдают за ходом его мыслительной деятельности и в случае несогласия поднимают сигнальные фонарики, которые имеются у каждого из курсантов. Таким образом, преподаватель решает задачу активизирования в памяти курсантов основных теоретических положений подготовительного этапа к проведению осмотра места происшествия.

Затем курсанты обеих подгрупп, выбранные на роль следователя, подбирают себе участников игровой следственно-оперативной группы. Каждому участнику игры преподаватель прикрепляет на лацкан кителя бейджик с наименованием его должности в составе следственно-оперативной группы.

Одна подгруппа удаляется на учебный полигон для выполнения имитированных профессиональных действий по осмотру места происшествия. Работой курсантов на учебном полигоне руководит второй преподаватель. Первый преподаватель остается в учебной аудитории со второй подгруппой для просмотра и анализа учебного видеофильма по тактике освидетельствования.

На учебном полигоне преподаватель отрабатывает с курсантами следующие вопросы:

– тактика подготовительного этапа по прибытии на место происшествия – методы осмотра;

– действия каждого участника осмотра в составе следственно-оперативной группы, выехавшей на место происшествия;

– тактика рабочего этапа осмотра места происшествия.

Преподаватель предлагает курсанту, играющему роль следователя, организовать осмотр места происшествия. Наблюдателям необходимо внимательно следить за ходом игры и отмечать выявленные недостатки. При выявлении ошибки наблюдатели или члены игрового коллектива сразу поднимают вверх сигнальный фонарик, что означает «СТОП ИГРА», и игра приостанавливается до устранения ошибки.

Преподаватель наблюдает за работой игровой группы и наблюдателей, отвечает на возникающие вопросы по содержанию ситуации, контролирует временные интервалы.

В это время участники второй подгруппы с первым преподавателем приступают к просмотру видеосюжета по тактике проведения освидетельствования. Перед началом просмотра преподаватель сообщает, что в сюжете имеются две ошибки, и курсанты должны отыскать их. Далее курсантам демонстрируется учебный видеофильм по тактике освидетельствования. После просмотра фильма преподаватель организовывает обсуждение просмотренного фильма и имевших место при его показе ошибках тактического плана.

Преподаватель так распределяет время для работы подгрупп, чтобы к концу первой пары занятия первая подгруппа закончила ролевую игру на криминалистическом полигоне, а вторая подгруппа просмотрела видеофильм и обсудила его.

В начале второй пары учебного занятия преподаватель настраивает курсантов на продолжение работы и объявляет её регламент.

Подгруппы меняются местами.

После того, как подгруппы закончат ролевую игру, просмотр и обсуждение видеосюжета, они объединяются, и преподаватель предлагает продолжить ролевую игру уже в составе всей учебной группы.

Заключительную часть занятия необходимо провести в аудитории. Учащиеся должны ответить на вопросы о том, какие из обнаруженных следов следует изъять и почему; правильно ли был изъят след.

После этого учебная группа возвращается в аудиторию, где проходит общее подведение итогов занятия. Преподаватель дает возможность высказаться членам рабочих групп о ходе проведения работы. После этого выступает каждый из преподавателей, который разрешает спорные и неясные вопросы, дает оценку действиям всех участников игры. При этом важно обратить внимание на допущенные ошибки и высказать методические советы по их устранению.

В подготовке участковых уполномоченных полиции показали свою эффективность репродуктивные технологии, реализованные с помощью визуализации заданий. Так, при изучении дисциплины «Судебная медицина» по теме «Повреждения от действия тупых предметов» курсантам предлагается для решения ситуационная задача, в которой подробно описаны признаки повреждения на теле. К задаче идёт картинка, на которой изображены предметы, которые могли или не могли быть использованы лицом, нанесшим повреждения пострадавшему. Задача курсанта – самостоятельно определить, какие из предметов нуждаются в изъятии с места происшествия с обязательной аргументацией своего выбора, определить правила изъятия предмета, способы его упаковки и направления на исследование с заполнением необходимых процессуальных документов. Одновременно курсанты заполняют постановление о назначении судебно-медицинской экспертизы и формулируют вопросы к эксперту. В использовании данной комплексной технологии прослеживается межпредметная связь, позволяющая использовать знания, полученные в ходе изучения дисциплины «Криминалистика».

Принцип комплексного подхода к обучению участкового уполномоченного полиции складывается из взаимодействий теоретического, практического компонентов обучения с обязательным дополнением эмоционального компонента. Добиться максимального эмоционального погружения в будущую профессиональную деятельность позволяют занятия-экскурсии, организованные преподавателями на базах практических органов, учреждений, выполняющих экспертные функции. Так, по дисциплине «Судебная психиатрия» с курсантами организуются выездные занятия в психоневрологический диспансер. Общение с лицами, имеющими психическое заболевание, находящимися на принудительном лечении, позволяет курсантам отработать навык оценки психического состояния граждан, имеющих психические девиации, а также страдающих ярко выраженными формами психических заболеваний. Курсантам предлагается в беседе с лицом, совершившим общественно опасное деяние, выяснить обстоятельства его совершения.

Выездное практическое занятие в бюро судебно-медицинских экспертиз позволяет будущим участковым уполномоченным полиции получить бесценный опыт общения с экспертами, проводящими исследования, услышать основные замечания, высказываемые экспертами в адрес лиц, назначающих экспертизы. Присутствие курсантов на вскрытии трупа погружает как эмоционально, так и практически в реальную обстановку, при которой эксперт может здесь же ответить на вопросы, которые курсанты ставят перед ним, а также из первых уст услышать разъяснения по основным ошибкам, которые курсанты могли совершить.

Комплексный подход в обучении курсантов при изучении различных учебных дисциплин позволяет сформировать преподавателям личные и деловые качества выпускника.

В качестве выводов по результатам статьи необходимо отметить, что комплексный подход следует использовать преподавателем при обучении курсантов и слушателей в образовательных организациях МВД России.

Библиографический список


1. *Вопросы организации деятельности участковых уполномоченных полиции*: приказ МВД Российской Федерации от 31 декабря 2012 г. № 1166. Available at: https://мвд.рф/upload/site1460/folder_page/010/178/831/Prikaz_MVD__1166.pdf
2. Базулина А.А. *Личностно-развивающий подход в обучении курсантов образовательных организаций системы МВД России*: учебно-методическое пособие. Волгоград: ВА МВД России, 2019.
3. Марданов Д.Р. *Система подготовки и повышения квалификации обучающихся в образовательных организациях МВД России на основе контекстного подхода*: монография. Казань: КЮИ МВД России, 2020.


References


1. *Voprosy organizacii deyatel'nosti uchastkovyh upolnomochennyh policii*: prikaz MVD Rossijskoj Federacii ot 31 dekabrya 2012 g. № 1166. Available at: https://mvd.rf/upload/site1460/folder_page/010/178/831/Prikaz_MVD__1166.pdf
2. Bazulina A.A. *Lichnostno-razvivayuschij podhod v obuchenii kursantov obrazovatel'nyh organizacij sistemy MVD Rossii*: uchebno-metodicheskoe posobie. Volgograd: VA MVD Rossii, 2019.
3. Mardanov D.R. *Sistema podgotovki i povysheniya kvalifikacii obuchayuschihsya v obrazovatel'nyh organizaciyah MVD Rossii na osnove kontekstnogo podhoda*: monografiya. Kazan': KYul MVD Rossii, 2020.


*Статья поступила в редакцию 17.11.22*

УДК 378.147 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-50-52

***Avetisyan A.D.,*** *Professor, Department of Criminal Proceeding, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru*
***Ryasov A.A.,*** *Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: identifiks@mail.ru*
***Zhigalova G.G.,*** *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Criminalistics, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

**OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE TRAINING OF INTERNAL AFFAIRS INVESTIGATORS.** The article studies optimization of organization of the educational process in the training of investigators in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Features of the selection of candidates for training in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia for subsequent work as an investigator are indicated. Interrelation of tasks solved during the training of students to achieve goals of criminal proceedings in practice is shown. The content of teachers' use of methodology and didactics when conducting classes with students is revealed. The interrelation of classroom classes and independent training of cadets is considered. The directions in improving the activities of teachers in the training of investigators are determined.

*Key words:* **teacher, requirements for investigator, selection of candidates for training, methods and didactics of training, independent training, directions of optimization of educational process.**

***А.Д. Аветисян****, канд. юрид. наук, доц., проф., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru*
***А.А. Рясов****, канд. юрид. наук, доц., проф., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: identifiks@mail.ru*
***Г.Г. Жигалова****, канд. мед. наук, доц., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

# ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье рассматривается оптимизация организации учебного процесса при подготовке следователей в образовательных организациях МВД России. Указаны особенности отбора кандидатов на обучение в высшие учебные заведения системы МВД России для последующей работы следователем. Показана взаимосвязь задач, решаемых при подготовке обучающихся для достижения целей уголовного судопроизводства в практической деятельности. Раскрывается содержание использования преподавателями методики и дидактики при проведении занятий с обучающимися. Рассмотрена взаимосвязь проведения аудиторных занятий и самостоятельной подготовки курсантов. Определены направления в совершенствовании деятельности преподавателей при подготовке следователей.

*Ключевые слова:* **преподаватель, требования к следователю, отбор кандидатов на обучение, методика и дидактика обучения, самостоятельная подготовка, направления оптимизации учебного процесса.**

Актуальность статьи определяется оптимизацией организации учебного процесса при подготовке следователей.

Целью статьи является определение направлений совершенствования преподавания учебных дисциплин при подготовке следователей.

Задача статьи заключается в выработке рекомендаций по организации учебного процесса для преподавателей, занимающихся подготовкой следователей.

Методы исследования: анализ, синтез, наблюдение и внедрение положительного опыта преподавания.

Научная новизна статьи заключается в оптимизации учебного процесса при подготовке следователей.

Теоретическая значимость статьи состоит в использовании преподавателями дидактики и методики при формировании обучающегося для работы в должности следователя.

Практическая значимость заключается в выработке направлений совершенствования оптимизации учебного процесса в вузах МВД России.

В настоящее время перед следственными подразделениями поставлены комплексные задачи, которые определяются совершенствованием их деятельности по использованию современных методик расследования преступлений в условиях возникновения новых видов преступлений и противодействия предварительному следствию лиц, совершивших преступления.

Для обеспечения качества предварительного следствия следователям в практической деятельности необходимо внедрять при расследовании уголовных дел современные приемы и методы организации своего труда для эффективного принятия решений по делам, находящимся у них в производстве.

Следователю при предупреждении преступлений и их расследовании необходимо отвечать требованиям, предъявляемым к нему как к личности, так и к профессионалу.

Современный следователь должен уметь оптимально выполнять свои обязанности по проведению предварительного следствия, иметь необходимые знания уголовного и уголовно-процессуального законов и других видов законодательств, владеть умениями и навыками анализа следственных ситуаций, принятия законных и обоснованных решений в досудебном производстве, выполнения процессуальных действий, их оформления, а также определения судебной перспективы расследования уголовных дел и стремиться к положительным результатам своей служебной деятельности.

Проблемами организации учебного процесса при подготовке сотрудников органов внутренних дел занимались Н.Н. Башлуева [1], Е.А. Дьяченко [2], А.А. Илиджев [3] и другие ученые.

Главной задачей педагога является привитие курсанту чувства заинтересованности, важности и востребованности его будущей профессии следователя в системе МВД России. Убедить его в необходимости завершения процесса становления личности, получения диплома о высшем образовании, дальнейшем трудоустройстве и работе в должности следователя.

В связи с этим целесообразно организовать целевые консультации с участием абитуриентов для определения профессиональной ориентации при выборе ими специальности и при поступлении в высшее учебное заведение проводить профессиональный отбор кандидатов на обучение для работы следователем. Вышеуказанные мероприятия необходимы для выделения личных и деловых качеств обучающихся, которые имеют перспективу по овладению профессией следователя.

Для выявления специальных способностей кандидатов на обучение со специализацией предварительное следствие следует использовать целенаправленное собеседование, психодиагностическое обследование и эмпирические критерии, имеющие большое значение для установления свойств личности, которые позволят сформировать у него специальные способности следователя.

Значительный вклад в разрешение данной проблемы должны вносить психологи, проводящие профессиональный отбор будущих курсантов. Именно на этом этапе должны выявляться и отсеиваться «случайные» люди в данной профессии.

Другим способом решения вопроса о подготовке будущего следователя является повышение качества образовательного уровня. Данный вопрос должен решаться комплексно педагогическим составом и руководством учебного заведения. Данные меры позволят воспитать мотивацию у курсанта к обучению и подготовить его к предстоящей профессиональной деятельности следователя.

Существенной мерой для реализации данного процесса должно являться оптимальное содержание учебно-методических материалов. В учебно-методический комплекс преподавателю следует включать рабочую программу учебной дисциплины, вопросы и билеты для промежуточной или итоговой аттестации, методические разработки лекционных, семинарских и практических занятий и задания для письменных работ. Остальные разработки должны включаться исключительно по желанию самого преподавателя. Рабочая программа учебной дисциплины также должна быть оптимальна по своему содержанию. Следует признать положительной структуру, которая использовалась в предшествующий период времени, когда рабочие программы дисциплины включали в себя пояснительную записку, тематический план, краткое содержание изучаемых тем и список реко-

мендуемой литературы. Переработку же рабочих программ дисциплин следует осуществлять один раз в пять лет.

Важным направлением оптимизации учебного процесса должны быть действия, направленные на грамотную систему набора абитуриентов, качественного проведения вступительных испытаний и в дальнейшем – стимулирования курсантов к обучению.

Вступительные испытания следует проводить в соответствии с правилами, установленными нормативными актами, и с привлечением представителей сотрудников следственных подразделений и управления собственной безопасности в целях определения степени подготовленности абитуриентов к обучению и исключения коррупционных проявлений.

Одной из проблем в подготовке следователей является то, что в настоящее время курсантам наряду с проведением аудиторных занятий с их участием следует заниматься самостоятельным обучением. Преподавателям при изучении конкретных дисциплин следует разъяснить курсантам, как самостоятельно готовиться к занятиям, анализировать полученные знания по дисциплине, выделять главное из изученного материала, нацелить их на получение знаний из дополнительной литературы и т. д.

Самостоятельной работой курсанты должны заниматься в учебной аудитории, в библиотеке, в учебно-методических кабинетах кафедр, в компьютерных классах под руководством преподавателей. В данный период времени все курсанты обязаны готовиться к занятиям, которые у них будут проходить на следующий день.

Другим обстоятельством, требующим модернизации, является использование форм и методов обучения на фоне личностно ориентированного подхода к обучаемым. Для организации учебного процесса с участием курсантов, воспитанных на значительном информационном потоке и имеющих навыки воспринимать информацию через YouTube и TikTok, преподавателям целесообразно использовать традиционные формы занятий и инновационные методы обучения. Для повышения качества получения знаний курсантами преподавателям следует использовать мультимедийные технические средства, проблемное изложение учебного материала, что позволит максимально закрепить у них знания по конкретной теме. В этой связи наибольшую эффективность показывает использование активных методов обучения, в ходе которых курсанты с огромным удовольствием участвуют в деловых играх, в семинарах-дискуссиях, анализе проблемных ситуаций, в мозговом штурме и др.

Существенным фактором, способствующим развитию разносторонне развитой личности, является привлечение курсантов к научно-исследовательской деятельности, занятие которой способствует развитию познавательных навыков, воспитывает у обучающихся чувство самостоятельности, ответственности, творческого компонента и помогает успешно подготовить и защитить выпускную квалификационную работу.

К отдельным проблемам обучения курсантов можно отнести и пропуски учебных занятий вследствие привлечения переменного состава к несению службы в нарядах. Преподавателю для восполнения пробелов в знаниях у курсантов по пропущенным занятиям важно использовать различные формы проверки знаний по отдельным темам: решение тестовых заданий, ответы на устные вопросы преподавателя, решение ситуационных задач, составление процессуальных документов следователя. При проведении тестирования, решении задач преподавателю необходимо разъяснить курсантам основные ошибки, которые были допущены в процессе тестирования, при решении ситуационных задач. Оптимизация данного направления возможна при использовании преподавателем вопросов к ситуационным задачам, включающим не только задания по теме занятия, но и направленным также на повторение изученного ранее материала. Решением данного вопроса следует считать и равномерное участие курсантов в выполнении служебных обязанностей в нарядах.

Отдельно следует обратить внимание на использование преподавателями интерактивных занятий, направленных на активизацию внимания обучаемых, развитие творческого мышления и т. п. Как правило, эффект занятий, проводимых в активной и интерактивной формах, наблюдается только после того, как обучающиеся уже изучили материал в достаточном объёме в ходе лекционных и семинарских занятий и способны анализировать, систематизировать, сопоставлять и делать самостоятельно выводы по изученному материалу. С целью оптимизации учебного процесса с курсантами мы рекомендуем проводить занятия с применением активных и интерактивных форм обучения на практических занятиях уже после чтения лекций и проверки знаний курсантов на семинарах в качестве логического завершения изученного раздела, блока, модуля.

Предпочитаемым и одновременно эффективным способом оптимизации учебного процесса в виде усиления наглядности учебного материала и ознакомления курсантов с примерами из практической деятельности следователей выступают видеосюжеты из художественных фильмов, приводимые на занятиях многими преподавателями. Наличие у педагога мультимедийной техники позволит курсантам с участием преподавателя сделать анализ видеофрагмента следственной ситуации. Для решения указанной проблемы преподавателям целесообразно максимально использовать мультимедийные презентации.

Наглядность и практическая отработка навыков рекомендуется на большинстве практических занятий. Так, практические занятия по дисциплине «Первая помощь» рекомендовано отрабатывать на манекенах. В условиях формирования групп по 25–30 человек для эффективной отработки практического навыка оптимальным будет деление групп на подгруппы по 10–12 человек.

Самостоятельная подготовка курсантов часто включает в себя написание реферативных сообщений, докладов. Обладая определенным кругозором, курсанты должны составить план реферата, предварительно ознакомив с планом сообщения преподавателя, сделать правильную выборку материала, подготовить реферат для проверки преподавателем и выступить с ним на занятии. Необходимые примеры курсантам следует приводить из следственной практики, задействуя правовые системы и нормативные правовые акты, регламентирующие деятельность следственных подразделений. Оптимизируя данную сторону подготовки, предлагаем курсантам, имеющим трудности в работе с текстовыми материалами, исполнение задания в виде написания реферата начинать с согласования с преподавателем плана сообщения по ключевым его вопросам. В пояснениях к темам сообщений рекомендуем преподавателям разъяснять порядок работы с материалом. Это же пояснение должно идти и к написанию выпускной квалификационной работы. Возможно, следующая рекомендация добавит преподавателю работы, но стоит продумывать не только список литературы по теме занятия, дисциплине, но и допустимый разрешённый перечень сайтов, через которые можно осуществлять поиск достоверной информации.

Совершенствование методов обучения при подготовке следователя возможно по следующим направлениям:

– использование преподавателем деловых игр и иных коллективных форм познавательной деятельности профессии следователя;

– преподавателю следует выработать у обучающихся навыки деятельности в составе следственно-оперативной группы;

– преподавателю следует использовать методы проблемного обучения при проведении аудиторных занятий;

– преподавателям следует активизировать творческое мышление обучающихся в различных следственных ситуациях;

– преподавателям целесообразно подготовить задания для проведения занятий с учетом степени подготовленности обучающихся;

– равномерный уровень подготовки обучающихся для работы следователем должен быть итогом проведения всех занятий преподавателем;

– преподавателям следует использовать в учебном процессе дидактику и методику формирования знаний, выработки умений и навыков работы следователя;

– в ходе занятий преподавателям целесообразно применять современные технические и информационные средства обучения.

Оптимизация обучения при подготовке следователей является важным направлением активизации учебной деятельности в образовательных организациях МВД России.

Предложенные нами меры оптимизации учебного процесса в подготовке следователей органов внутренних дел позволят преподавателям использовать методику и дидактику в учебном процессе, улучшить самостоятельную работу курсантов, а также создать условия для подготовки высококвалифицированных кадров.

В качестве выводов по результатам статьи необходимо отметить, что оптимизация организации учебного процесса позволит осуществить качественную подготовку следователей органов внутренних дел.

Библиографический список


1. Башлуева Н.Н. *Пути повышения эффективности процесса обучения в образовательных организациях системы МВД России*: монография. Москва: Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, 2019.
2. Дьяченко Е.А. *Теоретические основы воспитания в процессе обучения курсантов образовательных учреждений системы МВД России*. Хабаровск: Дальневосточный юридический институт МВД РФ, 2013.
3. Илиджев А.А. *Дидактическая система компетентностно-ориентированного обучения в образовательных организациях МВД России*: монография. Казань: Казанский юридический институт МВД России, 2018.
4. Аветисян А.Д., Рясов А.А., Жигалова Г.Г. Современные образовательные технологии в деятельности преподавателей при подготовке участковых уполномоченных полиции в высших учебных заведениях системы МВД России. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 36–39.
5. Аветисян А.Д., Рясов А.А., Жигалова Г.Г. Использование современных образовательных технологий в обучении участковых уполномоченных полиции. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 53–56.

References

1. Bashlueva N.N. *Puti povysheniya `effektivnosti processa obucheniya v obrazovatel'nyh organizaciyah sistemy MVD Rossii*: monografiya. Moskva: Moskovskij universitet MVD Rossii im. V.Ya. Kikotya, 2019.
2. D'yachenko E.A. *Teoreticheskie osnovy vospitaniya v processe obucheniya kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij sistemy MVD Rossii*. Habarovsk: Dal'nevostochnyj yuridicheskij institut MVD RF, 2013.
3. Ilidzhev A.A. *Didakticheskaya sistema kompetentnostno-orientirovannogo obucheniya v obrazovatel'nyh organizaciyah MVD Rossii*: monografiya. Kazan': Kazanskij yuridicheskij institut MVD Rossii, 2018.
4. Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v deyatel'nosti prepodavatelej pri podgotovke uchastkovyh upolnomochennyh policii v vysshih uchebnyh zavedeniyah sistemy MVD Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 36-39.
5. Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G. Ispol'zovanie sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij v obuchenii uchastkovyh upolnomochennyh policii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 53-56.

*Статья поступила в редакцию 28.12.22*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-52-55

***Vitkovskaya N.G.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Information Technologies, Artificial Intelligence and Public and Social Technologies of Digital Society, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: dina_d_05@mail.ru*
***Denisova D.A.,*** *Cand. of Sciences (Engineering), Senior Lecturer, Department of Complex of Natural Science Disciplines, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: dina_d_05@mail.ru*
***Levanova N.G.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Theoretical Physics, Togliatti State University (Togliatti, Russia), E-mail: lewanowa.natalya@yandex.ru*

**FORMATION OF STUDENTS' MOTIVATION FOR INDEPENDENT WORK IN A MIXED LEARNING ENVIRONMENT.** The main direction of solving a problem of improving training of students is the development of their independence, improving the organization of independent work, improving its methodological support, the introduction of new digital and pedagogical technologies. Thus, the formation of independence is one of the main goals of the educational process in higher education. The article provides a theoretical analysis of independent work as the leading form of self-educational activity of students, the features of mixed learning and offers a practical solution to the problem of formation of motivation for independent work of students at the university in conditions of mixed learning, which is reflected in the experimental verification of the developed pedagogical conditions of its formation. The authors conclude that the independent work of students is of particular importance in the conditions of mixed learning, in which the student develops self-learning skills, organization and planning of their own study time, the definition of an individual learning trajectory.

*Key words:* **independent work, self-educational activity, mixed learning, motivation, students.**

***Н.Г. Витковская****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: dina_d_05@mail.ru*
***Д.А. Денисова,*** *канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: dina_d_05@mail.ru*
***Н.Г. Леванова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти, E-mail: lewanowa.natalya@yandex.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Основное направление решения проблемы улучшения подготовки студентов – это развитие их самостоятельности, совершенствование организации самостоятельной работы, улучшение ее методического обеспечения, внедрение новых цифровых и педагогических технологий. Таким образом, формирование самостоятельности является одной из основных целей учебного процесса в высшей школе. В статье осуществлен теоретический анализ самостоятельной работы как ведущей формы реализации самообразовательной деятельности студентов, особенностей смешанного обучения и предложено практическое решение проблемы формирования мотивации к самостоятельной работе студентов в университете в условиях смешанного обучения, что нашло отражение в экспериментальной проверке разработанных педагогических условий ее формирования. Авторы делают вывод о том, что самостоятельная работа студентов приобретает особое значение при смешанном обучении, в условиях которого у студента формируются навыки самообучения, организации и планирования собственного учебного времени, определения индивидуальной траектории обучения.

*Ключевые слова:* **самостоятельная работа, самообразовательная деятельность, смешанное обучение, мотивация, студенты**.

Актуальность данной темы вытекает из необходимости активизировать самостоятельную работу студентов, определить основные дидактические основы ее организации на различных этапах учебного процесса в вузе, выявить дидактические условия внедрения информационно-дидактического обеспечения, проработать дидактико-методические материалы для обеспечения такой работы студентов.

Воспитание у обучающихся самостоятельности в процессе их профессионального обучения и самообразования формирует у них способность оптимизировать лимит времени, необходимого для выполнения задания. Эта способность – один из основных результатов, который студент будет использовать в своей дальнейшей профессиональной деятельности. Следовательно, основное внимание уделяется организации осуществления студентами самостоятельной работы и связанному с ней самообразованию. При этом особое значение самостоятельная работа студентов приобретает в условиях смешанного обучения, при котором, в отличие от традиционного подхода, студент самостоятельно приобретает знания и умения, а преподаватель играет роль помощника и консультанта [1–11]. С увеличением использования цифровых коммуникационных технологий и их доступности модель смешанного обучения (Blended Learning) приобретает все большее значение, особенно в условиях ограничений из-за пандемии COVID-19, и может предусматривать различные методы обучения в сочетании с соответствующим использованием технологий.

Цель исследования: оценка мотивации студентов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения.

Задачи исследования: 1. На основании анализа научной литературы определить сущность самостоятельной работы студентов и особенностей смешанного обучения. 2. Осуществить исследование мотивации студентов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения. 3. На основании полученных результатов предоставить рекомендации по формированию мотивации студентов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения.

Для достижения цели статьи было осуществлено качественное и количественное исследование особенностей мотивации студентов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения, которое предусматривало использование следующих методов: анализ научной литературы по проблеме исследования; метод опроса. В исследовании принимали участие студенты-гуманитарии первого–четвертого курсов университета в количестве 58 человек. Для определения уровня мотивации студентов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения использованы такие методики, как опросники: «Мотивация достижения успеха» (Т. Элерс); «Методика изучения мотивов учебной деятельности студентов» (А. Реан, В. Якунин).

Теоретическая значимость статьи заключается в систематизации дефиниций «самостоятельная работа студентов» и «смешанное обучение». Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты можно использовать при организационно-методическом обеспечении формирования мотивации студентов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения. Научная новизна статьи состоит в предоставлении рекомендаций по формированию мотивации студентов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения.

В современной психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к определению понятия «самостоятельная работа студентов» (табл. 1).

Таблица 1

Подходы к определению понятия
«самостоятельная работа студентов»

| Источник | Подходы к определению понятия «самостоятельная работа студентов» |
|---|---|
| [2] | любая организованная преподавателем активная деятельность студентов, направленная на выполнение дидактической цели в специально отведенное для этого время |
| [3] | важнейший компонент педагогического процесса, предполагающий интеграцию различных видов индивидуальной и коллективной учебной деятельности, которая осуществляется как во время аудиторных, так и внеаудиторных занятий, без участия преподавателя и под его непосредственным руководством |
| [4] | целенаправленная совокупность субъектных действий студента под руководством преподавателя на основе использования средств сопровождения учебного процесса. Самостоятельность – это интегральное качество личности, которое определяет ее возможности осуществлять самостоятельную работу на основе формирования качеств рефлексивного управления |

В контексте современной парадигмы обучения самостоятельная работа доминирует среди других видов учебной деятельности студентов и позволяет рассматривать знания как объект собственной деятельности студент [2]. Познавательная деятельность студентов в процессе выполнения самостоятельной работы характеризуется высоким уровнем самостоятельности и активности, является привлечением субъекта к творческой деятельности [3].

Самостоятельная работа в вузе предусматривает поэтапное усвоение нового материала, его закрепление, применение на практике, повторение материала. Эффективность самостоятельной работы зависит от ее организации, содержания, взаимосвязи и характера задач в данном виде самостоятельной работы и, конечно, результатов ее выполнения [4]. Такое понимание сущности самостоятельной работы позволяет учитывать внешнюю и внутреннюю стороны этого понятия. С одной стороны, самостоятельная работа рассматривается как педагогическое средство организации и управления самостоятельной деятельностью студента в учебном процессе, с другой стороны, – это специфическая форма учебно-научного познания [5].

В университете самостоятельная работа выполняет различные функции, среди которых важное место занимают:

– учебная, которая заключается в проработке первоисточников, что способствует более глубокому осмыслению усвоенной суммы знаний;

– познавательная, назначение которой заключается в овладении новой суммой знаний, расширении кругозора;

– корректирующая – предполагает осмысление новейших теорий, концепций, категорий, подходов к определению сущности известных понятий, направлений развития науки и др.;

– стимулирующая, сущность которой заключается в такой организации самостоятельной работы, когда студент получает удовлетворение от результатов познавательной деятельности;

– воспитательная, которая направлена на формирование таких качеств, как воля, целеустремленность, ответственность, дисциплинированность;

– развивающая, направленная на развитие самостоятельности, творчества, исследовательских умений личности [5].

При этом, как было указано ранее, особое значение самостоятельная работа студентов приобретает в условиях смешанного обучения, при котором у студента формируются навыки самообучения, организации и планирования собственного учебного времени, определение индивидуальной траектории обучения [1].

Отметим, что термин «смешанное обучение» имеет синонимичные по своему значению термины «комбинированное обучение», «гибридное обучение», «гибкое обучение». В нашем исследовании будем использовать термин «смешанное обучение», опираясь на перевод термина «blended learning», который используется большинством исследователей [6; 7].

Анализ научной литературы свидетельствует, что большинство ученых придерживаются дефиниции, которая указывает, что смешанное обучение является сочетанием (комбинацией) различных образовательных технологий (традиционных, дистанционных, мобильных) и стратегий обучения [6]. Некоторые исследователи [7] акцентируют внимание на сочетании средств обучения и определяют смешанное обучение как объединение формальных средств обучения (работа в аудиториях, изучение и проработка теоретического материала) с неформальными (например, обсуждение посредством электронной почты и видеоконференций, предоставление консультаций через Интернет, закрепление изучения материала с использованием мультимедийных средств обучения).

В работе Launer R. [8] смешанное обучение трактуется как формальная образовательная программа, которая предполагает обучение в рамках образовательного учреждения, дистанционное обучение и методы, сочетающие эти формы обучения, и, вследствие своей многофункциональности, позволяет организовать различные формы обучения, среди которых целесообразно выделить следующие: традиционная форма организации обучения (лекции, лабораторные, практические занятия и др.); дистанционная форма организации обучения (синхронные: виртуальные классы, вебинары, коучинг, обмен мгновенными сообщениями и т. п.; асинхронные: ЕНК, совместное создание документов, электронная почта, форумы и т. п.).

Несмотря на большое количество разнообразных трактовок и определений, ученые придерживаются общего мнения относительно сочетания различных технологий обучения – традиционных и электронных (в частности, компьютерных, дистанционных, мобильных и т. п.), использование которых является важным условием для эффективной реализации моделей смешанного обучения. Согласно Wivell J., Day S. [9], можно выделить три основных компонента смешанного обучения, которые можно реализовать в информационно-образовательной среде университета:

– традиционное обучение (face to face) – традиционные занятия в аудитории под руководством преподавателя;

– самостоятельное обучение (self-study learning) – самостоятельная работа студентов: выполнение практических и лабораторных работ, поиск учебных материалов; работа в облачных средах и с онлайн-сервисами;

– совместное онлайн-обучение (online collaborative learning) – работа студентов и преподавателей в режиме синхронного взаимодействия онлайн, например проведение вебинаров, конференций, форумов.

Итак, смешанное обучение является качественно новым подходом, который трансформирует структуру и содержание обучения, изменяя традиционные роли преподавателя и студента с целью получения высоких результатов.

С целью получения данных об уровне мотивации студентов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения было осуществлено эмпирическое исследование. Предварительно были охарактеризованы показатели мотивации студентов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения (стремление к постоянному самосовершенствованию и профессиональному росту), уровни сформированности мотивации студентов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения (низкий, средний, достаточный и высокий).

По результатам опроса большинство студентов имеют низкий (52,7%) или средний (31,3%) уровни сформированности мотивации к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения; значительно меньший процент респондентов имеют высокий (6,2%) или достаточный (9,8%) уровни.

Полученные результаты указывают на необходимость разработки специальной программы, направленной на повышение мотивации к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения, а также на формирование умений и навыков работы в смешанном режиме. Мы полагаем, что внедрение педагогических условий формирования мотивации к самостоятельной работе и соответствующих умений и навыков работы студентов в смешанном режиме может быть реализовано в четыре этапа (организационно-подготовительный, теоретико-ориентационный, действенно-исполнительный и контрольно-диагностический), каждый из которых имеет соответствующую цель, содержание, методы работы и ожидаемый результат.

На первом, организационно-подготовительном этапе в процессе подготовки необходимо создание стимулирующей образовательной среды; внедрение интерактивных методов обучения, а именно: круглых столов, дебатов, деловых игр, ориентированных на повышение интереса студентов к процессу самообразования и осознание необходимости его успешной организации. Показателем завершенности первого этапа будет сформированность мотивов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения, осознание необходимости процесса самосовершенствования для эффективной профессиональной деятельности.

Во время второго, теоретически-ориентационного этапа необходимо создание стимулирующей образовательной среды с целью привлечения студентов к познавательно-поисковой деятельности и участию в проектировании способов организации будущей профессиональной деятельности. Качественными показателями сформированности умений и навыков работы студентов в смешанном режиме на данном этапе станут активное участие в деловых играх и проектной деятельности, подготовка аналитических работ по изучаемым дисциплинам.

На третьем, действенно-исполнительном этапе студенты должны принимать участие в кейс-стади, круглых столах, диспутах, проектной деятельности, подготовке научно-исследовательских работ. На действенно-исполнительном этапе формирования умений и навыков работы студентов в смешанном режиме необходимо преподавание спецкурса, ориентированного на овладение методами и приемами организации познавательно-поисковой деятельности. Качественными показателями сформированности умений и навыков работы студентов в смешанном режиме на данном этапе станут подготовка ими различных исследовательских работ.

В течение четвертого, контрольно-диагностического этапа необходимо осуществление оценивания уровня сформированности умений и навыков работы студентов в смешанном режиме, анализ полученных результатов с целью внесения изменений. Для получения результатов могут быть применены такие методы контроля, как тестирование, опрос, анкетирование (субъективные) и участие студентов во внеучебных мероприятиях. Качественными показателями сформи-

рованности СК студентов на данном этапе выступают участие в олимпиадах и конкурсах, научно-практических конференциях.

При анализе организации самостоятельной работы студентов в условиях смешанного обучения следует обратиться к зарубежному педагогическому опыту. Так, в Великобритании вопросами смешанного обучения занимаются специалисты Университета Эксетера и Университета Хертфордшира. В Университете Эксетера главной стратегией образования определено смешанное обучение, в рамках которого субъекты обучения используют ряд технологий для совершенствования обучения, в том числе повышения мотивации к самообучению, начиная от блогов и википроектов до видеолекций в сети Интернет [10]. При этом английские исследователи Means B., Toyama Y., Murphy R., Baki M. [10] отмечают, что самостоятельная внеаудиторная работа при смешанном обучении занимает ключевое место в процессе формирования профессиональной компетенции, является основой для воспитания и развития личности и предусматривает формирование умения самостоятельно управлять собственным обучением; уверенности в достижении успеха по овладению новыми отраслями знаний; развитие критического мышления, индивидуальных способностей; воспитание индивидуальной ответственности за уровень учебных достижений; стимулирование студентов к самосовершенствованию; принятие самостоятельных решений; творческой поисковой активности студентов; приобретение навыков самостоятельной организации собственной деятельности.

В США специалисты Университета центральной Флориды являются первыми во внедрении моделей смешанного обучения. В частности, еще в середине 90-х годов оказалось, что количество студентов превышает возможности учебной территории в университете – именно поэтому и началось активное внедрение смешанного обучения [9]. Специалисты университета определили основную цель такой технологии обучения – повышение качества образования, гибкость и доступность курсов, более рациональное использование денежных взносов и материально-технических ресурсов. Понимая перспективность технологий смешанного обучения, специалисты Стэнфордского университета организовали бесплатный курс «Дизайн смешанного и онлайн-обучения от Стендфорда», который имеет целью научить использовать онлайн-инстурменты для проектирования смешанного и онлайн-обучения [9].

При этом в США при определении самостоятельной работы студента пользуются термином «независимое обучение» (independent study), сущность которого состоит в такой организации образовательной деятельности, при которой студенты получают относительную свободу в отношении выбора способов, методов и средств приобретения знаний согласно учебных планов и программ. Сначала обучение и, соответственно, самостоятельная работа происходит в рамках общеобразовательной подготовки и только после окончания общенаучного цикла реализуется специализация в соответствии с направлением подготовки. Поэтому в современных американских университетах преподавателем определяется направление самостоятельной работы, поскольку именно она прививает умение учиться, способствует формированию высокой культуры такой деятельности. Согласно выводам Adas D., Bakir A. [7], преподаватели не могут сами реализовать цели учебного процесса в полной мере, и поэтому необходимым является модификация традиционно распределенных ролей преподавателя и студентов. В традиционной модели организации учебного процесса осуществление контроля за его проведением является прямой обязанностью преподавателя, в то время как студент считается пассивным, полностью управляемым в рамках образовательного процесса объектом, у которого отсутствует ответственность за собственные действия. Отсутствие активного привлечения к учебному процессу и заинтересованности в его регулировании значительно снижает и качество усвоения учебного материала. Поэтому студент должен стать активным, решительным, творческим, ответственным участником учебного процесса, а осознание ответственности за собственное обучение прямо влияет на результаты учебного процесса.

Развитие исследований в области самостоятельной работы студентов связывают с формированием концепции «Обучения, направленного на студента» (Learner-Centered Teaching), в которой определены принципы повышения эффективности обучения и пути их реализации. Согласно первому принципу, обучение должно соответствовать потребностям, личностным характеристикам и представлениям тех, кто учится. Второй принцип предполагает, что студенты будут играть активную роль в планировании программы собственного обучения. Третий принцип предопределяет для преподавателя необходимость владения широким арсеналом технологий и методик обучения и умениями выбрать наиболее эффективные в конкретной учебной ситуации [8].

В отличие от других педагогических теорий и парадигм образования, концепция «Обучения, направленного на студента» имеет несколько преимуществ, в частности:

– концентрирует внимание на качестве, а не на форме обучения. Методы, способы, средства обеспечения качества обучения выбираются исходя из личностных характеристик в сотрудничестве с самим студентом;

– открыта для любых источников более эффективного обучения конкретного студента в конкретной ситуации и не определяет никаких идеологических барьеров;

– ищет в учебном процессе соответствие не с определенной методикой, а с потребностями каждой отдельной группы или отдельного студента, можно определить только локально, на основе изучения личностного развития каждого студента или особенностей группы;

– положительно воспринимает различия между студентами, их учебными целями и учебным контекстом. Поэтому она отвергает существование единого универсального метода правильного обучения [10].

Необходимо отметить, что концепция «Обучения, направленного на студента» основана на самостоятельности и способности принимать решения, соответствует характеру и особенностям обучения взрослого человека.

Таким образом, можно утверждать, что в научной литературе общими чертами относительно определения сущности понятия «самостоятельная работа студентов» являются следующие: 1) осуществление управления самостоятельной деятельностью: непосредственное управление ею преподавателем («под руководством», «под контролем»); опосредованное («по задачам», «без личного участия»); самоуправление; 2) необходимость применения умственных и (или) физических усилий для достижения цели, выполнения заданий самостоятельной работы; 3) формирование или наличие активности субъекта обучения; 4) формирование, приобретение, совершенствование студентом необходимой совокупности знаний, умений, навыков для осуществления учебно-познавательной деятельности. При этом особое значение самостоятельная работа студентов приобретает при смешанном обучении, в условиях которого у студента формируются навыки самообучения, организации и планирования собственного учебного времени, определения индивидуальной траектории обучения.

Библиографический список


1. Dangwal K.L. Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*. 2017; Vol. 5 (1): 129–136.
2. Рощупкина Е.А. Самостоятельная работа студентов как педагогическая проблема. *ScienceRise*. Scientific Journal. 2015; № 2/1 (7): 72–77.
3. Меренков А.В., Куньщиков С.В., Гречухина Т.И., Усачева А.В., Вороткова И.Ю. *Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки*. Екатеринбург, 2016.
4. Жданова Т.А. Самостоятельная работа как категория дидактики высшей школы. *Ученые заметки ТОГУ*. 2013; Т. 4, № 4: 1263–1267.
5. Broad J. Interpretations of independent learning in further education. *Journal of Further and Higher Education*. 2006; Vol. 30 (2): 119–143.
6. Boelens R., Voet M., De Wever B. The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computers &Education*. 2018; Vol. 120: 197–212.
7. Adas D., Bakir A. Writing difficulties and new solutions: Blended Learning as an approach to improve writing abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2013; Vol. 3 (9): 254–266.
8. Launer R. «Five assumptions on blended learning: What is important to make blended learning a successful concept?». Hybrid Learning Lecture Notes. *Computer Science*. 2010; Vol. 62 (4): 9–15.
9. Wivell J., Day S. Blended learning and teaching: Synergy in action. *Advances in Social Work and Welfare Education*. 2015; Vol. 17 (2): 86–99.
10. Means B., Toyama Y., Murphy R., Baki M. The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*. 2013; Vol. 115 (3): 1–47.
11. Молчанова И.И., Витковская Н.Г., Пивнева С.В., Денисова Д.А. Потенциал дистанционного обучения в формировании новых методических форм образовательного процесса в учреждении высшего образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 238–241.


References


1. Dangwal K.L. Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*. 2017; Vol. 5 (1): 129-136.
2. Roschupkina E.A. Samostoyatel'naya rabota studentov kak pedagogicheskaya problema. *ScienceRise*. Scientific Journal. 2015; № 2/1 (7): 72-77.
3. Merenkov A.V., Kun'schikov S.V., Grechuhina T.I., Usacheva A.V., Vorotkova I.Yu. *Samostoyatel'naya rabota studentov: vidy, formy, kriterii ocenki*. Ekaterinburg, 2016.
4. Zhdanova T.A. Samostoyatel'naya rabota kak kategoriya didaktiki vysshej shkoly. *Uchenye zametki TOGU*. 2013; T. 4, № 4: 1263-1267.
5. Broad J. Interpretations of independent learning in further education. *Journal of Further and Higher Education*. 2006; Vol. 30 (2): 119-143.
6. Boelens R., Voet M., De Wever B. The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computers &Education*. 2018; Vol. 120: 197-212.
7. Adas D., Bakir A. Writing difficulties and new solutions: Blended Learning as an approach to improve writing abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2013; Vol. 3 (9): 254-266.

8. Launer R. «Five assumptions on blended learning: What is important to make blended learning a successful concept?». Hybrid Learning Lecture Notes. *Computer Science*. 2010; Vol. 62 (4): 9-15.
9. Wivell J., Day S. Blended learning and teaching: Synergy in action. *Advances in Social Work and Welfare Education*. 2015; Vol. 17 (2): 86-99.
10. Means B., Toyama Y., Murphy R., Baki M. The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*. 2013; Vol. 115 (3): 1-47.
11. Molchanova I.I., Vitkovskaya N.G., Pivneva S.V., Denisova D.A. Potencial distancionnogo obucheniya v formirovanii novyh metodicheskih form obrazovatel'nogo processa v uchrezhdenii vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 238-241.

*Статья поступила в редакцию 07.12.22*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-55-57

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

**ORGANIZATION OF CONTROL IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES.** The main features of organizing control in teaching a foreign language to students mastering economic specialties process are revealed. To do this the researcher investigates the key features of the development of modern human society. The study highlights the specifics of language training for future economists and particularly focuses on formation of the system of their relevant knowledge, skills and abilities. The main parameters determining the assessment of formation of relevant competencies are considered. The paper shows that pedagogical conditions ensure effective control of the foreign language competence. Specific examples of tasks aimed at determining the level of foreign-language competence formation in future economists are given.

*Key words:* **higher education, higher economic education, teaching foreign language in non-linguistic university, monitoring educational achievements of students, student, teacher.**

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

# ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Выявляются основные черты процесса организации контроля в ходе преподавания иностранного языка студентам, осваивающим экономические специальности. Для этого в первую очередь исследуются особенности современного этапа развития человеческого общества. На основании их изучения доказывается необходимость внесения ряда изменений в систему языковой подготовки будущих экономистов и, в частности, – в систему контроля сформированности у них соответствующих знаний, умений и навыков. Рассматриваются основные параметры, определяющие оценку сформированности соответствующих компетенций. Далее определяются педагогические условия, обеспечивающие эффективный контроль сформированности иноязычной компетентности у студентов экономических специальностей. Затем приводятся конкретные примеры заданий, ориентированных на определение уровня сформированности иноязычной компетентности будущих экономистов.

*Ключевые слова:* **высшее образование, высшее экономическое образование, преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, контроль образовательных достижений обучающихся, студент, преподаватель.**

Актуальность темы данной статьи объясняется фактом усиления международной интеграции на протяжении трёх последних десятилетий (Ж.А. Димиденок, И.В. Маряшина, В.И. Опрятов, О.В. Тарасенко) [1, с. 28]. В таких условиях конкурентоспособный профессионал, в т. ч. экономического профиля, должен характеризоваться более высоким, чем на предыдущих этапах развития человеческого общества, уровнем развития иноязычной компетентности (В.В. Анисимова, И.А. Зимняя, Д.И. Изаренков, Ю.Н. Караулов, В.В. Сериков) [2, с. 113–114].

Вышеизложенное естественным образом требует внесения определённых корректив в процесс обучения иностранному языку студентов, осваивающих неязыковые специальности, не исключая будущих экономистов. Существенные изменения должна с неизбежностью претерпеть и система контроля сформированности у них соответствующих компетенций (З.И. Клычникова, Н.С. Михайлова, Е.А. Муратова, О.М. Солодовникова, Р.М. Фрумкина, М.А. Югова) [3, с. 78].

Таким образом, целью исследования является выявление основных черт процесса организации контроля в ходе преподавания иностранного языка студентам экономических специальностей.

Для её достижения решаются следующие задачи:

- рассмотреть основные параметры, определяющие оценку сформированности соответствующих компетенций;
- определить педагогические условия, обеспечивающие эффективный контроль процесса развития иноязычной компетентности у студентов экономических специальностей;
- привести конкретные примеры заданий, ориентированных на определение уровня сформированности иноязычной компетентности будущих экономистов.

При подготовке статьи были использованы такие методы исследования, как анализ педагогического опыта автора, а равно и изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Её научная новизна состоит в том, что были определены наиболее существенные черты организации контроля в ходе преподавания иностранного языка учащимся, осваивающим экономические специальности в пространстве современного отечественного вуза.

Теоретическая значимость видится в выявлении педагогических условий, обеспечивающих эффективный контроль сформированности иноязычной компетентности у студентов экономических специальностей.

Практическая значимость настоящей статьи заключается в демонстрации примеров заданий, могущих быть использованными при определении уровня сформированности иноязычной компетентности будущих экономистов.

С точки зрения раскрытия темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, в первую очередь необходимо выделить основные параметры, определяющие контроль и оценку степени обученности будущих экономистов иностранному языку. Перечислим их:

- контроль за ходом процесса освоения изучаемого языка;
- оценка степени сформированности системы знаний, умений и навыков в области иностранного языка [4, с. 43–44].

В ряду педагогических условий, обеспечивающих эффективное применение данных параметров, в первую очередь следует назвать учёт, ведущийся при осуществлении процедуры оценивания. Таким образом, оценка и процесс её осуществления независимо от использования конкретных методов должны быть сосредоточены преимущественно на исследовании таких качеств и характеристик будущего экономиста, которые в дальнейшем пригодятся ему в ходе осуществления профессиональной деятельности (В.С. Аванесов, Е.В. Клименко, В.М. Полонский) [5, с. 50]. Для реализации указанного условия необходимым является выделение коммуникативных и профессиональных языковых навыков, необходимых для успешного осуществления деятельности по избранной специальности. Соответственно, оценка языковых компетенций, необходимых будущим профессионалам экономических специальностей, будет отличаться от применимой к историкам или юристам [6, с. 168]. Действия субъектов образовательных отношений, направленные на реализацию рассматриваемого педагогического условия, с большой вероятностью позволят оптимизировать процесс определения уровня и эффективности языковой подготовки будущих специалистов интересующего нас профиля.

Второе условие заключается в том, что в ходе осуществления оценки должны выявляться характерные особенности языковой личности, присущие студенту бакалавриата, специалитета или магистратуры, осваивающему конкретную специальность, в нашем случае – экономическую. Учащиеся, могущие быть причисленными к одной из таких категорий, характеризуются специфическими требованиями. Последние выражены в описании профессиональных и личностных компетенций, значимых для той области, в которой они в дальнейшем будут осуществлять свою профессиональную деятельность. Следовательно, и органи-

зация процесса оценки для различных категорий будущих экономистов должна различаться и при этом регулярно обновляться [1, с. 29].

Следующее условие – процесс контроля и оценки освоения иностранного языка должен основываться не только на явно выраженных особенностях студента, но и на скрытых [3, с. 76–77]. Таким образом, помимо стандартных признаков, оценка и контроль должны определять параметры языковой личности, не могущие быть выявленными при помощи наблюдения. Эти качества могут проявляться в профессиональной и разговорной деятельности студентов не напрямую, а косвенно [7, с. 95]. К ним мы можем отнести следующие:

- предприимчивость;
- самодисциплина;
- энергичность [4, с. 44].

Ещё одно условие – обязательное включение в систему оценки инновационных способов. Их использование должно быть направлено на анализ освоения иностранной речи студентами высших учебных заведений. К таким способам относятся решение профессиональных задач и проведение конференций, в том числе в дистанционном формате, затрагивающих проблемы, относящиеся к осваиваемым студентами специальностям [2, с. 112–113].

Для реализации пятого условия необходимо, чтобы при установлении соотношения между продуктивным типом оценки, с одной стороны, и репродуктивным, с другой, выбор делался в пользу первого. Будущие экономисты должны научиться выражать личное мнение по вопросам, относящимся к избранной области профессиональной деятельности, а также показать личностные разговорные характеристики [8, с. 2629].

Шестое педагогическое условие состоит в обязательном учёте позиции обучающихся [9, с. 43]. Последней должна быть присуща максимальная активность. Для этого обучающихся необходимо ознакомить с параметрами оценивания и сведениями, касающимися тех объектов, которые будут оцениваться в дальнейшем [8, с. 2630]. При этом лицам, осваивающим соответствующие программы подготовки, должен быть предоставлен шанс для демонстрации профессиональных навыков, разговорной самостоятельности, а также ответственности в ходе освоения языка [9, с. 42–43].

Теперь необходимо привести конкретные примеры заданий, ориентированных на определение уровня сформированности иноязычной компетентности будущих экономистов.

**Task 1. Read the text below. Choose the correct word from A, B, C, or D for each question 11-20 and mark one letter.**

It is within the context of scarcity that economists **… (1) …** concept in all of economics, the concept of opportunity cost. Opportunity cost is the value of the best alternative **… (2) …** in making any choice. The opportunity cost to you of reading the remainder of this unit will be the value of the best other use to which you **… (3) …** your time. If you choose to spend $20 on a potted plant, **… (4) …** to give up the benefits of spending the $20 on pizzas or a paperback book or a night at the movies. If the book is **… (5) …** of those alternatives, then the opportunity cost of the plant is the value of the enjoyment you otherwise expected to receive from the book. The concept of opportunity cost must not be confused with the **… (6) …** of an item. Consider the cost of a college or university education. That includes the value of the best alternative use of money spent for **… (7) …**, fees, and books. But the most important cost of a college education is the value of the forgone **… (8) …** of time spent studying and attending class instead of **… (9) …** in some other endeavor. Students sacrifice that time in hopes of **… (10) …** in the future or because they place a value on the opportunity to learn.

| | A | B | C | D |
|---|---|---|---|---|
| 1 | defines what is perhaps the most important | define what is perhaps the most important | define what are perhaps the most important | define what is perhaps most important |
| 2 | forgo | forgoing | were forgone | forgone |
| 3 | could have put | can put | could put | could has put |
| 4 | you are simultaneously choosing | you choose simultaneously | you have simultaneously chosen | you chose simultaneously |
| 5 | the valuable | the most valuable | more valuable | valuable |
| 6 | purchases price | unit price | purchase pricing | purchase price |
| 7 | tuition | education | coaching | training |
| 8 | different uses | alternative uses | optional uses | additional uses |
| 9 | usage the time | are using the time | using the time | utilize the time |
| 10 | even greater earnings | even greatest earnings | even great earnings | even greater earn |

**Task 2. Match the words (1-10) to their definitions (A-E). There is one extra definition.**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | delivery note | A | a list of workers employed by a company and the amount of wages each person is to be paid |
| 2 | commission | B | to judge or calculate the nature, value, size, amount, etc. of (something), esp. roughly |
| 3 | tuition | C | a short official document that accompanies goods that are brought to a place |
| 4 | interest | D | part of the total cost of a product or service that represents the producer's profit, usually expressed as a percentage of revenue |
| 5 | value | E | money which one receives regularly, usually as payment for one's work or interest from investments |
| 6 | margin | F | money that a person or institution such as a bank charges you for lending you money |
| 7 | payroll | G | a sum of money charged for teaching by a college or university |
| 8 | estimate | H | obtain (money) in return for labour or services |
| 9 | income | I | the worth of something in money or as compared with other goods for which it might be exchanged |
| 10 | earn | J | a fixed regular payment, typically paid on a monthly basis but often expressed as an annual sum, made by an employer to an employee, especially a professional or white-collar worker |
| | | K | an extra amount of money that you earn in your job every time you sell a product or get a new customer |

Подводя итоги исследования, мы можем заключить, что на протяжении трёх последних десятилетий фиксируется интенсификация международных связей в большинстве сфер человеческой деятельности. Соответственно, необходимым условием формирования конкурентоспособного профессионала в сфере экономики является модернизация языковой подготовки студентов, осваивающих соответствующие специальности.

Последняя, в свою очередь, представляется возможной при условии внесения ряда изменений в систему оценивания достижений учащихся в соответствующей предметной области.

Так, сегодня основными параметрами, определяющими контроль и оценку степени обученности будущих экономистов иностранному языку, являются следующие: контроль за ходом процесса освоения изучаемого языка; оценка степени сформированности системы знаний, умений и навыков в области иностранного языка.

В ряду педагогических условий, обеспечивающих эффективное применение данных параметров, в первую очередь следует назвать учёт, ведущийся при осуществлении процедуры оценивания. Оценка и процесс её осуществления в независимости от использования конкретных методов должны быть сосредоточены преимущественно на исследовании таких качеств и характеристик будущего экономиста, которые в дальнейшем пригодятся ему в ходе осуществления профессиональной деятельности.

Второе условие заключается в том, что в ходе осуществления оценки должны выявляться характерные особенности языковой личности, присущие студенту бакалавриата, специалитета или магистратуры, осваивающему конкретную экономическую специальность.

Третье условие – процесс контроля и оценки освоения иностранного языка должен основываться не только на явно выраженных особенностях студента, но и на скрытых.

Четвёртое условие – обязательное включение в систему оценки инновационных способов. Их использование должно быть направлено на анализ освоения иностранной речи студентами высших учебных заведений.

Для реализации пятого условия необходимо, чтобы при установлении соотношения между продуктивным типом оценки, с одной стороны, и репродуктивным, с другой, выбор делался в пользу первого.

Шестое педагогическое условие состоит в обязательном учёте позиции обучающихся, которой должна быть присуща максимальная активность.

Библиографический список

1. Лавриненко И.Ю., Кушнарёва Н.В. Методические аспекты применения балльно-рейтинговой системы оценки знаний в процессе изучения иностранного языка студентами технического вуза. *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий.* 2019; № 1 (29): 26–31.
2. Ярмолинец Л.Г., Гетман Е.И., Осадчая В.П. Формирование фонда оценочных средств по предмету «Иностранный язык». *Физическая культура, спорт – наука и практика.* 2018; № 1: 107–116.
3. Молчанова Ю.А., Терентьева Е.В. Обучение иностранному языку в ЭИОС: дистанционное обучение глазами студентов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 2: 75–78.

4. Пестова Е.В., Калашникова С.В. Проектирование учебных заданий в контексте таксономии Б. Блума при обучении профессионально ориентированному иностранному языку в вузе МВД России. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 43–45.
5. Иванова Л.В. Современные подходы к контролю обученности учащихся. *Дидакт.* 2002; № 2: 47–53.
6. Жукова Т.А., Ивашкина О.А., Богословский В.И. Перспективы в системе высшего образования в России: к вопросу о стратегиях развитиях межкультурного интеллекта. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 167–170.
7. Семененко Е.Е. Тестовый контроль как средство интенсификации обучения английскому языку. *International Journal of Humanities and Natural Sciences.* 2021; Vol. 11-1 (62): 95–98.
8. Мельничук М.В., Калугина О.А. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2021; Т. 14, № 8: 2627–2632.
9. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Специфика реализации компетентностного подхода в обучении иностранному языку в вузе на современном этапе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 41–43.

References

1. Lavrinenko I.Yu., Kushnareva N.V. Metodicheskie aspekty primeneniya ball'no-rejtingovoj sistemy ocenki znanij v processe izucheniya inostrannogo yazyka studentami tehnicheskogo vuza. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij.* 2019; № 1 (29): 26-31.
2. Yarmolinec L.G., Getman E.I., Osadchaya V.P. Formirovanie fonda ocenochnyh sredstv po predmetu «Inostrannyj yazyk». *Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika.* 2018; № 1: 107-116.
3. Molchanova Yu.A., Terent'eva E.V. Obuchenie inostrannomu yazyku v `EIOS: distancionnoe obuchenie glazami studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 2: 75-78.
4. Pestova E.V., Kalashnikova S.V. Proektirovanie uchebnyh zadanij v kontekste taksonomii B. Bluma pri obuchenii professional'no orientirovannomu inostrannomu yazyku v vuze MVD Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 43-45.
5. Ivanova L.V. Sovremennye podhody k kontrolyu obuchennosti uchaschihsya. *Didakt.* 2002; № 2: 47-53.
6. Zhukova T.A., Ivashkina O.A., Bogoslovskij V.I. Perspektivy v sisteme vysshego obrazovaniya v Rossii: k voprosu o strategiyah razvitiyah mezhkul'turnogo intellekta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 167-170.
7. Semenenko E.E. Testovyj kontrol' kak sredstvo intensifikacii obucheniya anglijskomu yazyku. *International Journal of Humanities and Natural Sciences.* 2021; Vol. 11-1 (62): 95-98.
8. Mel'nichuk M.V., Kalugina O.A. `Effektivnost' obucheniya inostrannomu yazyku v vuze: komponenty `emocional'nogo i intellektual'nogo. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 14, № 8: 2627-2632.
9. Kondrahina N.G., Yuzhakova N.E. Specifika realizacii kompetentnostnogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze na sovremennom `etape. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 41-43.

*Статья поступила в редакцию 29.12.22*

УДК 37.01 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-57-59

***Li Weiwei**, senior professor, Changchun Guanghua University (Changchun, China), E-mail: liweiwei@ghu.edu.cn*

**METHODS FOR DEVELOPMENT OF LEARNING SELF-EFFICACY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.** The article reveals the essence of one of the important psychological determinants of student personality, namely self-efficacy of personality. To do this, the author describes the main provisions of the social and cognitive theory of Albert Bandura, which reveals levels of self-efficacy at the personal level and their impact on the emotional state of the individual. The relationship between professional skills, teaching style and teacher's self-esteem with students' self-efficacy level is also described. It is concluded that the development of students' cognitive skills is highly dependent on the talent and self-efficacy of the teacher who creates the learning environment. The paper also develops recommendations for developing self-efficacy in students in the classroom as part of the educational process in higher education institutions, which will lead to positive outcomes for both students and teachers. To do this, it examines how self-efficacy strongly supports the view that students' confidence and perseverance outweigh innate abilities.

*Key words:* **self-efficacy, motivation, educational process, student development.**

***Ли Вэйвэй**, ст. преп., Чанчуньский университет Гуанхуа, г. Чанчунь, E-mail: liweiwei@ghu.edu.cn*

# МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье раскрывается сущность одной из важных психологических детерминант личности студента, а именно – самоэффективность личности. Для этого автором были охарактеризованы основные положения социально-когнитивной теории Альберта Бандуры, в которых раскрываются уровни проявления самоэффективности на личностном уровне и их влияние на эмоциональное состояние индивида. Также была описана взаимосвязь профессиональных умений, стиля преподавания и самооценки преподавателя с уровнем самоэффективности студентов. Был сделан вывод о том, что развитие когнитивных навыков учащихся в значительной степени зависит от таланта и самоэффективности учителя, который создает среду для обучения. Также в статье были разработаны рекомендации по развитию самоэффективности у обучающихся на занятиях в рамках образовательного процесса в высших учебных заведениях, которые приведут к положительным результатам деятельности как студентов, так и преподавателей. Для этого было изучено то, как самоэффективность убедительно подтверждает мнение о том, что уверенность в себе и настойчивость у студентов перевешивают врожденные способности.

*Ключевые слова:* **самоэффективность, мотивация, образовательный процесс, развитие студентов.**

Актуальность исследования обусловлена тем, что в последнее десятилетие самоэффективности также уделяется все больше внимания в педагогических исследованиях, особенно в тех, которые касаются мотивации студентов к обучению. Исследования самоэффективности в этом контексте сосредоточены в основном на взаимосвязи между самоэффективностью студента и возможным выбором им дальнейшей карьеры, особенно в области естественных наук, в том числе математики. Исследователи предполагают, что самоэффективность студентов в изучении математики является более сильным предиктором уровня их интереса к данной науке и вероятности того, что они выберут родственную область обучения, чем их предшествующие математические достижения и ожидания достижений по этому предмету [1].

Целью исследования становится разработка методов развития самоэффективности обучения в высших учебных заведениях. Для реализации цели необходимо решить следующие задачи:

1. Описать сущность самоэффективности в теории психологии.
2. Представить примеры положительного и негативного влияния самоэффективности на развитие личности.
3. Рассмотреть роль самоэффективности среди обучающихся и преподавателей в вузах.
4. Представить рекомендации по развитию самоэффективности обучения в вузах.

Научная новизна представлена методическими положениями по развитию уверенности в себе у студентов. Теоретическая значимость исследования обусловлена обобщением знаний на тему развития самоэффективности обучения у студентов.

Термин «самоэффективность» был введен в широкое употребление Альбертом Бандурой в 1986 году в рамках социально-когнитивной теории личности. Он утверждает, что под данным понятием подразумевается вера в собственные возможности, способность организовывать и предпринимать действия, направленные на достижение цели [2]. Наиболее важную роль в процессе построения убеждений о собственных возможностях играет предыдущий опыт субъекта, связанный с уже достигнутыми целями. В результате исследования выяснилось, что более высокий уровень самоэффективности повышает мотивацию к действию и связан с лучшими достижениями личности в жизни.

Также самоэффективность определяется как способность личности достигать определенных уровней эффективности, которые влияют на повседневную жизнь [3]. Самоэффективность определяет поведение человека как в конкретной ситуации, так и в результате обобщения может влиять на его функционирование в других обстоятельствах. Они поглощены выполняемой ими деятельностью, ставят перед собой высокие цели и настойчиво их преследуют. Свои неудачи такие люди объясняют временным отсутствием знаний, недостаточной приверженностью к их реализации. Перед лицом трудностей удваивают собственные усилия, в случае неудач быстро обретают уверенность в себе. Такой взгляд на себя поддерживает мотивацию, уменьшает стресс и снижает риск депрессии. Например, если прыгун с трамплина несколько раз справился со сложными условиями и совершил хороший прыжок, то он уверен, что сможет справиться с подобными ситуациями в будущем.

С другой стороны, низкий уровень самоэффективности приводит к появлению психологической уязвимости и возможному появлению депрессии [4, с. 39]. Эти люди страдают от самообвинения за собственные поступки, теряют веру в себя, легко сдаются. Они живут с чувством безысходности, становятся жертвами буллинга, зацикливаются на сомнениях. В качестве примера можно привести ситуацию из повседневной жизни: если студент не уверен в своих способностях и сомневается в собственных знаниях, то в конечном итоге он решает не поступать в университет, несмотря на то, что осознает будущие последствия.

Хотя неформальный термин «уверенность в себе» иногда используется как синоним слова «самоэффективность», он не охватывает специфику и теоретическую сущность данного понятия [5]. От того, верит ли человек в собственную эффективность, зависит количество усилий, которые он вкладывает в задачу, и уровень его настойчивости в достижении цели. Она может проявляться на следующих уровнях:

1. Опыт, накопленный в процессе обучения, при выполнении или наблюдении за другими людьми при реализации аналогичных задач в прошлом.
2. Физиологические и эмоциональные реакции (например, тревога), возникающие при выполнении определенных задач.

Уровень самоэффективности связывают с уровнем саморегуляции человека. Саморегуляция воспринимается как доверие и вера в человеческое мышление, принятие решений или контроль над поведением личности человека в самом широком смысле этого слова. Чувство самоэффективности играет очень важную роль в жизни людей, поскольку является отражением того, как человек подходит к своим целям или своим обязанностям. В целом люди с положительным уровнем саморегуляции уверенны в себе, обладают целеустремленным характером, добиваются большего успеха в жизни и умеют с «холодной головой» реагировать на сложные жизненные события. Основными столпами их характеристик являются настойчивость, высокие устремления, трудолюбие, мотивация, креативность, мастерство и устойчивость к неудачам. Это эффективная установка, поддерживающая не только внутреннюю индивидуальную заинтересованность человека в определенной деятельности.

Наоборот, низкий уровень самоэффективности ведет к ранимости психики, что связано со склонностью поддаваться психологическим расстройствам (например, депрессия, стресс, употребление психотропных и галлюциногенных веществ). Базовыми симптомами являются неподготовленность, тревожность, напряженность и боязнь неблагоприятных исходов сложных ситуаций, влияющих на повседневную жизнь и приводящих к потере социальной поддержки или к полному эмоциональному спаду. Базовыми симптомами являются неподготовленность, тревожность, напряженность и боязнь неблагоприятных исходов сложных ситуаций, влияющих на повседневную жизнь и приводящих к потере социальной поддержки или к полному эмоциональному спаду.

Студенты, учителя и органы образования работают в командах, а не сами по себе. В высших учебных заведениях формируются коллективные взгляды на способность своих обучающихся учиться, а также обогащают жизнь студентов и преподавателей, создавая благоприятную среду для выполнения этих задач. Вузы с высоким уровнем социальной эффективности характеризуются «приятной атмосферой» или «дружелюбным климатом». Те, у кого низкий уровень этой переменной, подвержены различным формам деструктивного поведения обучающихся.

Прежде всего, развитие самоэффективности студентов связано с изучением чужого опыта и моделированием ошибок других людей в собственной жизни. Например, обучающийся может оценивать свои навыки и сравнивать их с успехами и неудачами своих сверстников. В его сознании присутствует установка: «если они смогли достичь этого, то, значит, и я смогу получить то же самое». Сила убеждения тем больше, чем ближе модель находится к наблюдателю в любом аспекте. Оказывается, уверенность в себе возрастает в большей степени при виде человека, постепенно борющегося с трудной задачей, чем при наблюдении за опытным человеком, с легкостью решающего данную проблему. Преподаватель может разработать собственные стандарты оценки личных результатов, например, он может поощрять стремление к упорству и ответственность индивида. Но он должен не использовать в своей речи неискреннюю похвалу, которая не окажет никакого положительного влияния на самоэффективность студентов.

Также учитель может предложить студентам вести тетрадь, в которой будут записаны их спортивные достижения, удачные ситуации, выступления. Как известно, человек склонен больше сосредотачиваться на неудачах, чем на своих малых или больших успехах. Другие критерии могут включать, например, поощрение оптимизма, предотвращение самооценки у учеников, постановку близких целей вместо отдаленных (важна обратная связь). Благодаря предложенному методу студенты могут взять за привычку обращать внимание на то, что они сделали хорошо.

В образовательном процессе акцент следует делать на качестве проведенной работы, которое указывает на усилия человека: студенты, которые ориентируются в этом направлении, оценивают свои успехи, они более вовлечены в обучение, таким образом, у них формируется более высокая степень самоэффективности. Наградой может быть выполнение самого задания.

Чувство самоэффективности может развиваться у студентов по-разному в индивидуальной и групповой работе, и, как следствие, оно может оказывать различное влияние на их повседневную жизнь. Успешность работы студентов в парах зависит не столько от индивидуальных умений индивида, сколько от его веры в то, что они у него есть. Например, тренеры и окружающие люди сильно влияют на появление и развитие самоэффективности у студентов, получающих образование в области физической культуры и спорта.

Характер личности в некоторой степени формируется условиями внешней среды, в которой живет человек, что, в свою очередь, влияет на то, кем он является и кем становится. Следовательно, самоэффективность может играть значительную роль в формировании образа жизни. Люди часто дистанцируются от окружения и определенных видов деятельности, которые, с их точки зрения, превышают их возможности, но, с другой стороны, они иногда готовы заниматься деятельностью, в рамках которой оценивают себя как способные к оптимальному функционированию. Чтобы создать вдохновляющую, познавательно-интересную и богатую образовательную среду, нужен творческий, грамотный и эффективный учитель.

Для этого ему необходимо развивать собственную самоэффективность, которая может быть определена как индивидуальное убеждение в собственной способности планировать, организовывать и вести деятельность, направленную на достижение образовательных целей, понимаемых как содействие обучению среди учащихся. Высокая самоэффективность учителей проявляется в усилении мотивации учащихся к обучению. Эмпирические исследования показали, что учащиеся, которые вступают в контакт с учителями с высоким чувством эффективности, имеют более высокие школьные достижения [6]. Было отмечено, что учителя с высокой самоэффективностью чаще внедряют в классе дидактические новшества, современные методы обучения, поощряют студентов к самостоятельности и автономии в деятельности.

Смена образовательной парадигмы с бихевиористской на конструктивистскую требует высокой педагогической компетентности. Современный учитель не может требовать от учеников воссоздания знаний, так как объем знаний во всем мире настолько велик, что его невозможно воспроизвести. В мире современных технологий и непредсказуемого будущего учитель должен обучать, прежде всего, навыкам мышления, которое состоит из четырех компонентов: творческое мышление, принятие решений, критическое мышление, решение проблем. В качестве примера можно привести стратегию обучения, называемую как «Двойное кодирование», создателем которой является Аллан Пайвио. Теория двойного кодирования основана на предположении, что человек создает представления о реальности в двух системах – невербальной, иначе сенсорной, и вербально-лингвистической. Обе системы существуют одновременно, но независимо друг от друга.

Двойное кодирование помогает запоминанию, для чего преподаватели должны использовать слово и картинку. Благодаря этому студенты активируют 2 разные области мозга. У каждого свои ассоциации, и именно эти ассоциации помогут студентам запомнить информацию. Это особенно хорошо работает для людей, которые практикуют запоминание информации таким образом.

Люди частично полагаются на свое физиологическое состояние возбуждения, чтобы оценить тревогу и восприимчивость к стрессу. Сильная стимуляция, к сожалению, плохой ориентир, который обычно приводит к низкой эффективности работы. Напряжение, пот, мышечная дрожь напоминают о стрессовых ситуациях, препятствуя тем самым оптимальному функционированию разума и тела. Например, в задачах, связанных с силой и выносливостью, таких как физические упражнения или спортивные соревнования, на восприятие самоэффективности влияют такие переживания, как усталость и боль. Поэтому студенты должны научиться контролировать свои эмоции, для чего необходимо проводить тренинги и конференции в стенах высших учебных заведениях.

Можно предложить методы оценки текущего настроения студентов при помощи психологических техник, благодаря которым они должны научиться блокировать негативные мысли и заменять их позитивными. Кроме того, проводя «позитивную внутреннюю речь» перед экзаменом, они снижают уровни беспокойства и стресса.

Первое упражнение связано со снижением эмоционального возбуждения. Так, обучающиеся должны контролировать свое эмоциональное возбуждение при помощи дыхания в следующей последовательности:

1. Сделайте медленный, долгий вдох, считая до 4.
2. Задержите дыхание и сосчитайте до 4.

3. Медленно выдохните, считая до 4.
4. Сосчитайте до 4, прежде чем сделать еще один вдох.

Необходимо сделать 5 таких подходов и задать себе следующие вопросы: Как ты себя чувствуешь сейчас? Заметили ли вы какие-либо изменения в своем теле во время упражнений?

Упражнение 2 направлено на расслабление группы мышц и должно проходить в следующей последовательности:

1. Выберите группу мышц, которую хотите расслабить.
2. Напрягите мышцы на 5 секунд.
3. Расслабьте мышцы на 5 секунд.

Дыхательные техники помогают контролировать тревогу и уменьшают стресс. Они особенно полезны в ситуациях, когда студенты нервничают или напуганы. В свою очередь, упражнения позволяет снизить мышечное и эмоциональное напряжение. Ожидания данного человека в отношении собственной эффективности могут определять, будут ли они предпринимать определенные действия, например, если студент решит, что не может сдать экзамен, он может его не сдавать.

Таким образом, исследования самоэффективности убедительно подтверждают мнение о том, что уверенность в себе и настойчивость у студентов перевешивают врожденные способности. Самоэффективность не детерминирована генетически, она формируется на основе собственного опыта. Чем она сильнее, тем выше уровень мотивации, что, в свою очередь, положительно сказывается на качестве жизни обучающихся.

Студенты должны быть в состоянии, благодаря собственной самоэффективности, понять ситуацию, когда они справились с заданием благодаря собственным усилиям, несмотря на его сложность, что впоследствии является для них наградой, или же задание было слишком простым и, следовательно, приносит мало удовлетворения.

Цель и задачи исследования были достигнуты, а новизна и теоретическая значимость итогов работы была доказана.

Будущие исследования будут направлены в сторону проведения анкетирования и интервьюирования студентов в математических и нематематических высших учебных заведениях.

Библиографический список


1. Райхельгауз Л.Б. Формирование академической самоэффективности и личной ответственности в процессе изучения математики. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 66: 174–177.
2. Левин К., Бандура А. *Гештальт-психология и социально-когнитивная теория личности*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
3. Суворова О.В., Пожарская О.И. Особенности личности с разным уровнем самоэффективности в период средней взрослости. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 74: 372–375.
4. Шиповская В.В. Психологический феномен беспомощности (статья первая). *Южно-российский журнал социальных наук*. 2009; № 4: 38–53.
5. Соловьева О.В., Папура А.А. Феномен уверенности: понятие, подходы, составляющие. *Сибирский психологический журнал*. 2010; № 38: 63–65.
6. Урутина Т.М. Коммуникативное взаимодействие преподавателей со студентами как фактор успешности обучения. *Молодой ученый*. 2015; № 18 (98): 496–499.


References


1. Rajhel'gauz L.B. Formirovanie akademicheskoj samo`effektivnosti i lichnoj otvetstvennosti v processe izucheniya matematiki. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 66: 174-177.
2. Levin K., Bandura A. *Geshtal't-psihologiya i social'no-kognitivnaya teoriya lichnosti*. Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2007.
3. Suvorova O.V., Pozharskaya O.I. Osobennosti lichnosti s raznym urovnem samo`effektivnosti v period srednej vzroslosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 74: 372-375.
4. Shipovskaya V.V. Psihologicheskij fenomen bespomoschnosti (stat'ya pervaya). *Yuzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk*. 2009; № 4: 38-53.
5. Solov'eva O.V., Papura A.A. Fenomen uverennosti: ponyatie, podhody, sostavlyayuschie. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal.* 2010; № 38: 63-65.
6. Urutina T.M. Kommunikativnoe vzaimodejstvie prepodavatelej so studentami kak faktor uspeshnosti obucheniya. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 18 (98): 496-499.


*Статья поступила в редакцию 29.12.22*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-59-62

***Molchanova I.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: irmamolchanova@gmail.com*
***Makushkin S.A.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: s_makin2009@mail.ru*
***Serikova N.A.**, postgraduate, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University) (Moscow, Russia), E-mail: irmamolchanova@gmail.com*

**DIGITAL DESIGN ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING THE DIGITAL COMPETENCE OF STUDENTS OF HUMANITIES.** The article studies a problem of application of project-digital activity in the educational process of the university as a means of forming the digital competence of students of humanities. The expediency of introducing educational digital projects into the educational process of universities is substantiated. The components of digital competence of students of humanities are defined. The article proves that one of the factors that contributes to the effective development of the educational process of the university is the formation of digital competence of students by means of project-digital activities. Digital content tools are presented and analyzed when performing digital design activities. Experimental verification of the formation of digital competence of students of humanities on the basis of design and digital activities proved its effectiveness.

*Key words:* **digital competence, students of humanities, design and digital activity, digital project.**

***И.И. Молчанова**, канд. пед. наук, доц., Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: irmamolchanova@gmail.com*
***С.А. Макушкин**, канд. ист. наук, доц., Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: s_makin2009@mail.ru*
***Н.А. Серикова**, аспирант, Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: irmamolchanova@gmail.com*

# ПРОЕКТНО-ЦИФРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена проблеме применения в образовательном процессе вуза проектно-цифровой деятельности как средства формирования цифровой компетентности студентов гуманитарных специальностей. Обоснована целесообразность внедрения образовательных цифровых проектов в учебный процесс вузов. Определены компоненты цифровой компетентности студентов гуманитарных специальностей. В статье доказано, что одним из факторов, которые способствуют эффективному развитию образовательного процесса вуза, является формирование цифровой компетентности студентов средствами проектно-цифровой деятельности. Представлены и проанализированы средства цифрового контента при выполнении проектно-цифровой деятельности. Экспериментальная проверка формирования цифровой компетентности студентов гуманитарных специальностей на основе проектно-цифровой деятельности доказала ее эффективность.

*Ключевые слова:* **цифровая компетентность, студенты гуманитарных специальностей, проектно-цифровая деятельность, цифровой проект.**

Современное состояние развития информационно-цифровых технологий, тенденция постоянного увеличения доступной информации благодаря новым средствам получения данных и коммуникации между людьми приводят к тому, что человек, который не хочет остаться на периферии развития современного социума, должен четко понимать, что без получения навыков работы со средствами цифровой коммуникации, мобильными устройствами и веб-средой не сможет

полноценно реализовать свой потенциал в реалиях сегодняшнего дня. При этом меняется представление и о получении качественного современного образования. На наш взгляд, учитывая постепенную оцифровку образовательных процессов в мире, одной из актуальных проблем отечественной системы высшего образования является недостаточно последовательное внедрение в образовательный процесс информационно-цифровых технологий. При этом следует отметить, что замедляет этот процесс недостаточная подготовка как преподавателей, так и студентов к работе в формате цифрового обучения, а именно: низкая техническая компетентность участников учебного процесса, которая связана с проблемами в освоении новых технологий и низкой готовностью к их использованию в обучении. Быстрые темпы информатизации и глобализации современного общества влияют на профессиональную деятельность специалистов всех отраслей науки. Отмечается, что степень внедрения цифровых технологий в образовании в значительной степени отражает глубину и масштабы информатизации общества, а сам этот процесс является всесторонним в отношении системы образования. Вот почему внедрение цифровых технологий в образовательный процесс способствует выполнению большинства задач, стоящих перед отечественной системой образования. Поэтому возникает насущная потребность в формировании у молодого поколения знаний, умений и навыков работы в цифровой образовательной среде. А это невозможно без формирования цифровой компетентности (далее – ЦК) студентов, в частности студентов гуманитарных специальностей. По нашему мнению, наиболее действенным средством формирования ЦК у студентов является выполнение образовательных цифровых проектов (во время изучения профессиональных дисциплин), которые способствуют формированию цифровой компетентности студентов, их взаимодействию при выполнении совместных проектов в цифровой образовательной среде. Важно отметить, что развитие ЦК студентов-гуманитариев является отправным пунктом и одной из возможностей будущего профессионального успеха. Создание качественного цифрового продукта, его сопровождение, коммуникация с другими заинтересованными сторонами и безопасность во время взаимодействия в цифровом пространстве – это фундаментальные качества человека XXI века. Развитие этих качеств является одной из важнейших задач образования, которая готовит профессионалов, готовых к изменениям и быстрой адаптации в новых условиях постоянного развития технологий и перестройки трудовых отношений [1–9].

Цель – исследовать влияние проектно-цифровой деятельности на формирование цифровой компетентности студентов гуманитарных специальностей.

Задачи исследования: 1. Осуществить анализ научной литературы по проблеме формирования цифровой компетенции студентов-гуманитариев посредством проектно-цифровой деятельности. 2. Экспериментально оценить эффективность формирования цифровой компетентности студентов гуманитарных специальностей на основе проектно-цифровой деятельности.

В исследовании использовался метод теоретического анализа научно-методической литературы с целью уточнения понятийного аппарата исследования. Метод педагогического эксперимента использовался для определения эффективности проектно-цифровой деятельности студентов в формировании цифровой компетенции студентов. Статистические методы использовались при общей оценке сформированности цифровой компетенции студентов в ходе проектно-цифровой деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в предоставлении на основе анализа научно-методической литературы значения проектно-цифровой деятельности в формировании цифровой компетенции студентов-гуманитариев. Практическая значимость исследования заключается в возможности его использования при формировании цифровой компетенции студентов-гуманитариев в высшей школе. Научная новизна заключается в исследовании в экспериментальном подтверждении эффективности формирования цифровой компетентности студентов гуманитарных специальностей на основе проектно-цифровой деятельности.

Анализ научной литературы показал, что ЦК, как и другие ключевые компетентности, не имеет единого определения. Исследователи определяют ЦК как одна из профессионально значимых компетентностей будущих специалистов [1]; как сумму общепользовательских и профессиональных знаний и умений, которые представлены в различных моделях ИКТ-компетентностей, и установку на эффективную деятельность и личное отношение к ней, основанное на чувстве ответственности [2]; как интегральную способность соискателя образования, объединяющую комплекс знаний, умений, навыков и рефлексивных установок будущих специалистов во взаимодействии с цифровой образовательной средой [3]; как способность использовать цифровые медиа и средства ИКТ с четким пониманием и критическим подходом к эффективному использованию коммуникации в различных жизненных ситуациях [4].

Мы согласны с исследователями, что ЦК можно определить как сложное динамическое целостное интегративное созидание личности, которое является его многоуровневой профессионально-личностной характеристикой в сфере цифровых технологий и опыта их использования, что обусловлено, с одной стороны, потребностями и требованиями цифрового общества, а с другой – появлением цифрового образовательного пространства, которое меняет образовательное (учебно-воспитательное) взаимодействие всех ее участников [5]. Согласно исследованиям Pettersson F. [6], ЦК можно считать сквозной компетентностью, поскольку она способствует достижению и овладению другими компетенциями, которые касаются сферы языка и навыков общения, математической грамотности, культурной осведомленности и самовыражения, умения учиться на протяжении жизни и тому подобное. Вышеуказанные компетентности призваны развивать личность в соответствии с вызовами, которые выдвигаются перед обществом XXI века, а это, прежде всего, – обеспечение активного участия гражданина в функционировании основных институтов общества и экономики.

Проведенный теоретический анализ научных исследований предоставил основания утверждать, что проблемы формирования ЦК будущих специалистов в учреждениях высшего образования исследовали многие ученые. Так, в работе Pettersson F. [6] отмечается, что развитие новой педагогики 2.0 требует значительного привлечения цифровых средств обучения, следовательно, и развития ЦК участников образовательного процесса, которое является сквозным элементом построения эффективной образовательной среды.

Важным аспектом успешного формирования ЦК студентов-гуманитариев в вузах является их заинтересованность и мотивация. Участие в проекто-цифровой деятельности в период обучения в вузе способствует формированию будущего профессионала, который сможет эффективно и действенно обучать других. Одним из наиболее эффективных средств такой деятельности является внедрение элементов геймификации. From J. [5] на примерах доказывает, что цифровая подготовка студентов должна иметь элементы геймификации как важной основы формирования ЦК. Одним из необходимых факторов успешности предлагаемой технологии является подбор понятных и эффективных цифровых инструментов (платформ, мобильных приложений). Например, в статье Iordache C., Mariën I., Baelden D. [7] средствами геймификации, направленными на формирование ЦК будущих гуманитариев, были избраны мобильные приложения, которые используются в образовательном процессе.

Другим важным аспектом, который требует тщательного анализа, является применение проектной деятельности в контексте формирования ЦК будущих специалистов в процессе проектно-цифровой деятельности.

Проектно-цифровая деятельность (далее – ПЦД) – это прогрессивная модель организации образовательной деятельности. Ученые по-разному оценивают ее эффективность, но отмечают положительное влияние на развитие студентов и формирование основных компетенций. Так, результаты исследования Shih W.-L., Tsai C.-Y. [8] свидетельствуют о положительной оценке ПЦД. Большинство респондентов указали, что проекты способствовали активному участию студентов (95%), мотивировали их к обучению (96%) и помогали приобрести различные «мягкие» и учебные навыки (90%).

Исследователи Ilomaki L., Paavola S., Lakkala M., Kantosalo A. [9] рассматривают конкретные примеры ПЦД на различных курсах обучения. Например, на курсе «Игры» студенты создавали текстовую приключенческую игру с использованием принципов Java и объектно-ориентированного дизайна. Все курсы содержали темы, связанные со средствами массовой информации (вебразработка, производство видео, фотография, 3D -моделирование) и взаимодействие на финском или английском языках. Авторы отмечают значительное увеличение заинтересованности студентов основными предметами, где использовалась ПЦД. Важно отметить, что это исследование проводилось со студентами технических и информационно-компьютерных специальностей, однако полученные результаты придают уверенность в их действенности и для студентов гуманитарного профиля.

Исследование From J. [5] подтверждает высокие результаты, которые показывают студенты во время ПЦД. Кроме того, автор дает действенные рекомендации для педагогов по организации ПЦД студентов, к которым относится осведомленность в цифровых технологиях (развитая ЦК), способность к организации командного взаимодействия, вариативность задач и тому подобное.

Анализ научных исследований позволил определить ПЦД как интегративный вид деятельности студентов в образовательном процессе вуза, синтезирующий элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной, творчески-цифровой деятельности, который предоставляет возможность студентам самостоятельно выполнять разнообразные задачи в виртуальном пространстве с решением проблемы в группе или индивидуально, максимально используя свой учебно-познавательный и жизненный опыт. Результатом ПЦД является создание цифрового проекта как самостоятельно разработанного и изготовленного продукта от идеи до его воплощения. Остановимся более подробно на средствах и типах цифрового контента и его инструментах, которые чаще всего выбирают студенты при выполнении проектных заданий в цифровом образовательном пространстве. Результаты анализа исследований дали основания утверждать, что одним из наиболее распространенных среди студентов направлений выполнения цифровых проектов является создание веб-сайта с помощью следующих средств: Google, Joomla!, Wix, WordPress [3]. Другим средством формирования ПЦД студентов посредством цифровых проектов является использование мобильно-цифровых приложений как одного из основных средств коммуникации и воспроизведения цифрового контента для большинства студентов [7].

Отметим, что на сегодня подавляющее большинство студентов используют мобильные устройства (смартфоны и планшеты) в образовательном процессе, что значительно облегчает осуществление ими ПЦД. Например, когда студенты выбирают такой вид ПЦД, как создание фильма-дискуссии или фильма-игры,

они используют мобильные приложения Adobe Premiere Clip, PowerDirector, Stop Motion и тому подобное [9].

Важным видом ПЦД студентов является разработка и представление цифрового контента в социальных сетях. Несмотря на устойчивый стереотип об исключительно развлекательной функции социальных сетей, они могут эффективно использоваться в образовательном процессе для проведения опроса и анкетирования по важным вопросам, связанным с социальными явлениями, имеющимися в обществе. Например, в проектах, изучающих отношение к различным общественным явлениям и процессам, социальные сети могут применяться с целью сбора данных.

Рассматривая внедрение ПЦД как элемента инновационности преподавания в рамках образовательного процесса, стоит отметить особую роль преподавателя. По нашему мнению, залогом успешности усвоения учебного материала студентом является основательная подготовка преподавателя к инновационной проектной деятельности в цифровом пространстве. Потому важной составляющей профессиональной компетентности преподавателя является многоуровневая система собственной подготовки к внедрению метода цифровых проектов в образовательный процесс вуза. Это, прежде всего, теоретические знания преподавателя (которые содержат большой багаж сведений по конкретной дисциплине и применению ИКТ); его организационно-практическая подготовка с закреплением и апробацией теоретических знаний на практике; рефлексивная подготовка, направленная на самостоятельную работу преподавателей по осмыслению и творческому анализу результатов, полученных при внедрении инновационных технологий в образовательный процесс вуза.

Перечисленные научные труды и исследования служат базой для дальнейшего исследования вопросов развития ЦК студентов, в том числе гуманитарных специальностей, посредством ПЦД. Однако вопрос формирования ЦК студентов гуманитарных специальностей посредством ПЦД в недостаточной степени освещен в научной литературе, что приводит к необходимости дальнейших исследований действенных путей и средств организации этого процесса наиболее эффективным способом.

Для определения компонентов, критериев и уровней сформированности ЦК на практике (для большего взаимопонимания со студентами) была использована модель, которую предлагает платформа The Digital Competence Wheel (https://digital-competence.eu/) (далее – DCW), где основными компонентами ЦК определяются:

– безопасность. Способность безопасно и системно использовать цифровые технологии идентификации, а также обращать внимание на правовые последствия, права и обязанности участников цифрового взаимодействия;

– производство/создание. Возможность создавать, настраивать и изменять цифровой контент, решать цифровые проблем в цифровом пространстве и исследовать новые способы использования преимуществ технологий;

– общение. Способность общаться, сотрудничать, взаимодействовать и принимать участие в виртуальных командах и сетях, а также использовать соответствующие средства массовой информации, тон и поведение в них;

– информация. Способность идентифицировать, находить, хранить, сортировать и анализировать цифровую информацию и оценивать ее релевантность и цель.

Исследование проводилось в январе–мае 2022 учебного года. К исследованию было привлечено 156 студентов-историков. На начало проведения педагогического эксперимента нами была сформирована экспериментальная группа (ЭГ – 80 студентов), где изучение профильных дисциплин происходило преимущественно с внедрением средств цифрового контента, а также во время выполнения студентами ПЦД. Также была сформирована контрольная группа (КГ – 76 студентов), учебный процесс в которой проходил без изменений. В обеих группах проверяли уровень сформированности ЦК студентов с помощью методики онлайн-тестирования DCW. Полученные результаты студенты присылали в Google Forms преподавателю для анализа и обработки.

Нами было выделено 3 уровня сформированности ПЦД студентов: высокий (объем и качество знаний соответствуют требованиям формирования ЦК студента; имеет место творческое использование знаний и возможность их применения на практике и во время выполнения ПЦД), средний (достаточный объем и качество знаний, умений и навыков, отвечающих требованиям формирования ЦК студента; несистематическое пополнение знаний и всегдашняя помощь студенту при выполнении цифровых проектов) и низкий (объем и качество знаний, отвечающих требованиям формирования ЦК студента, недостаточен). Важно отметить, что тестирование проводилось дважды: до начала проектных работ (констатирующий этап) и после защиты проектных работ (контрольный этап), чтобы определить уровень сформированности ЦК студентов.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента были проведены срезы для определения уровня сформированности ЦК у студентов ЭГ и КГ. Полученные результаты проведенной работы дали основания утверждать, что в обеих группах уровень сформированности ЦК преимущественно низкий и средний. Для улучшения взаимодействия в коллективе во время ПЦД студентам ЭГ предлагалось объединяться в творческие группы (до 5 человек). Важно отметить, что довольно часто студенты объединялись не только со своими коллегами по учебной группе, но и со студентами из других групп, что позволило улучшить сотрудничество и взаимопомощь в формате всего потока. Для развития академической мобильности студентов была налажена дистанционная связь для коррекции и защиты проектов (творческих работ). Так, на констатирующем этапе педагогического эксперимента студенты распределились на подгруппы и получили задание по созданию проекта. На контрольном этапе педагогического эксперимента студенты представили свои достижения (в рамках публичной защиты разработанного контента).

На первом этапе работы по созданию цифровых проектов студенты группы ЭГ знакомились с разными видами цифровых проектных работ. Отметим, что размещение проектных работ студентов в открытом доступе значительно улучшает их мотивацию и желание качественного выполнения поставленных задач на пути создания собственного цифрового образовательного продукта. Подтверждением этого являются исследования, доказывающие, что использование видеохостинга Youtube в образовательных целях имеет значительный потенциал. Затем студенты определяются с составом своей команды для создания цифрового проекта и начинают работать над ним. Подчеркнем, что преподаватель в течение семестра консультирует студентов по различным вопросам, в частности организационным, техническим и методическим. В конце учебного семестра студенты записываются и в определенное по расписанию время защищают свой проект. Отметим, что наиболее распространенными среди студентов являются проекты в Stop Motion анимации и фильмы-дискуссии по проблемным вопросам исторической науки. Наибольших цифровых навыков требуют проекты, направленные на создание дидактических игр на различных платформах для создания компьютерных и мобильных игр. Приведем результаты констатирующего и контрольного этапов проведения педагогического эксперимента в КГ и ЭГ (табл. 1).

Таблица 1

Результаты констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента по уровням сформированности ПЦД студентов гуманитарных специальностей

| Уровни сформированности ЦК | ЭГ (80 чел.) | | | КГ (76 чел.) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Конст. этап (%) | Контр. этап (%) | Прирост (%) | Конст. этап (%) | Контр. этап (%) | Прирост (%) |
| высокий | 12,0 | 26,2 | +14,2 | 13,1 | 15,4 | +2,3 |
| средний | 38,6 | 62,7 | +24,1 | 36,8 | 49,4 | +12,6 |
| низкий | 49,4 | 11,1 | –38,3 | 50,1 | 35,2 | –14,9 |

Для выявления различий в результатах анкетирования был проведен статистический анализ с помощью t-критерия Стьюдента. Поскольку $t_{эмп}$ = 5,654 можно утверждать, что различия между уровнями сформированности ЦК студентов гуманитарных специальностей являются значимыми ($p < 0,01$). Экспериментальная проверка разработанной модели формирования ЦК студентов гуманитарных специальностей доказала ее эффективность. Так, количество студентов с высоким уровнем сформированности ЦК в ЭГ выросло на 14,2%, а в КГ – только на 2,3%. В свою очередь, количество респондентов ЭГ с низким уровнем уменьшилось на 38,3%, а в КГ – только на 14,9%. Полученные результаты свидетельствуют о том, что внедрение цифровых проектов в образовательный процесс студентов гуманитарных специальностей позволяет освоить основные компоненты ЦК на достаточно высоком уровне.

Информатизация общества выдвигает четкие требования по подготовке компетентного специалиста во всех отраслях жизнедеятельности. Образование не может оставаться в стороне от этого фундаментального процесса, поэтому одной из основных целей современного высшего образования является подготовка специалистов с высокой цифровой грамотностью и цифровой культурой, а это невозможно без формирования ЦК студентов гуманитарных специальностей, в частности историков, которые в будущем будут создавать нарративы и паттерн общественных отношений. В этом контексте и с учетом дальнейшего развития цифровых и информационных технологий будущим специалистам следует освоить цифровые навыки и развить свои способности к работе, взаимодействию и созданию контента в цифровом пространстве. В этом динамичном процессе наиболее действенными, на наш взгляд, являются три составляющие: 1) разработка четких и общепринятых критериев и уровней сформированности ЦК; 2) формирование ЦК посредством деятельности, то есть создание собственного цифрового контента, его сопровождение, коммуникация с другими субъектами цифровой среды и представление полученного результата как собственного творчества в цифровом мире; 3) создание удобной и приемлемой системы мониторинга и тестирования уровня ЦК.

Важно отметить, что во время формирования ЦК студентов гуманитарных специальностей часто преимуществом становится наличие вариативности создания цифрового контента – проектов. В соответствии с этим преподавателям нужно учитывать современные тенденции и запросы цифровой среды, предлагая студентам интересные и релевантные задачи, которые помогут в полной мере раскрыть их творческий потенциал в цифровой среде с помощью понятных и приемлемых средств. Результаты проведенного исследования дали основания утверждать, что выполнение студентами цифровых проектов способствует наиболее эффективному формированию их ЦК. Установлено, что ПЦД способствовала формированию высокого уровня ЦК студентов гуманитарных специальностей; достижению понимания в студенческой образовательной среде; улучшению коммуникационных качеств; развитию у студентов умения находить нужную информацию в цифровом пространстве с ее последующим применением для достижения цели цифрового учебного проекта. В качестве следующих направлений научных исследований по представленной проблеме авторы считают необходимым раскрыть вопросы, связанные с цифровым сопровождением исполнителей проектной деятельности со стороны преподавателей.

Библиографический список / References


1. Cebrián G., Junyent M. Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views. *Sustainability*. 2015; Vol. 7: 2768–2786.
2. Adeyemon E. Integrating digital literacies into outreach services for underserved youth populations. *Reference Librarian*. 2009; Vol. 50 (1): 85–98.
3. Twist J., Withers K. The challenge of new digital literacies and the 'hidden curriculum'. *Emerging Technologies for Learning*. 2007; Vol. 2: 27–39.
4. Pérez Escoda A., Lena-Acebo F.J., García-Ruiz R. Digital competences for smart learning during COVID-19 in higher education students from Spain and Latin America. *Digital Education Review*. 2021; Vol. 40: 122–140.
5. From J. Pedagogical Digital Competence – Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*. 2017; Vol. 7 (2). Available at: https://doi.org/10.5539/hes.v7n2p43
6. Pettersson F. On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*. 2018; Vol. 23 (3): 1005–1021.
7. Iordache C., Mariën I., Baelden D. Developing Digital Skills and Competences: A Quick-Scan Analysis of 13 Digital Literacy Models. *Italian Journal of Sociology of Education*. 2017; Vol. 9 (1): 6–30.
8. Shih W.-L., Tsai C.-Y. Students' perception of a flipped classroom approach to facilitating online project-based learning in marketing research courses. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2017; Vol. 33 (5): 32–49.
9. Ilomaki L., Paavola S., Lakkala M., Kantosalo A. Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*. 2016; Vol. 21: 655–679.


*Статья поступила в редакцию 28.12.22*

УДК 372.881.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-62-64

***Sanakoeva Z.G.,** teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: zgsanakoeva@fa.ru*

**EFFECTIVE APPROACHES AND STRATEGIES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO MULTILEVEL GROUPS.** The scope of the following article's research is teaching foreign languages to multilevel groups. Nowadays more and more educational institutions have to implement the said approach due to a wide range of reasons, such as lack of funding or excess of students, caused by migration etc. The article aims to analyse the phenomena of teaching as well as studying foreign languages in heterogeneous groups. The author sees into the existing definitions of a heterogeneous groups, followed by the causes of the following teaching approach, its strong and weak points. The most common problems for teachers and students which of multilevel groups are cited along with the ways to overcome them. The author gives special conditions to the methods and strategies of teaching heterogeneous group, as well as assessment and grading approaches. Thereafter the author comes to conclusion that despite certain difficulties in working with multilevel groups with a holistic approach of educational institution to adapting the course program materials to needs of the students with different levels of foreign language fluency, teaching and learning in heterogeneous group can be effective.

*Key words:* **foreign language, foreign language teaching, foreign language learning, teaching approach, heterogeneous group, multi-level group.**

***З.Г. Санакоева**, преп., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: zgsanakoeva@fa.ru*

# ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ

Предметом исследования в данной работе является обучение иностранному языку в разноуровневых группах. Целью статьи является анализ обучения иностранным языкам в гетерогенных группах. Автор рассматривает существующие в науке подходы к определению понятия «гетерогенная группа», после чего исследует причины возникновения данного метода обучения, его слабые и сильные стороны. Также приводятся наиболее распространённые проблемы, возникающие у обучающихся и преподавателя в подобных группах. Особое внимание в исследовании уделено рассмотрению методов и стратегий работы в гетерогенных группах, а также методов контроля и оценивания знаний обучающихся. Автор приходит к выводу, что, несмотря на определённые сложности в работе в подобных группах, при комплексном подходе образовательного учреждения к адаптации материалов программы к нуждам студентов с разным уровнем владения иностранным языком обучение в гетерогенной группе может быть эффективным.

*Ключевые слова:* **иностранный язык, преподавание иностранных языков, изучение иностранного языка, гетерогенная группа, разноуровневая группа, методика преподавания.**

Актуальность исследования определяется тем, что, как правило, при формировании групп по изучению иностранного языка следует учитывать текущий уровень владения студентами изучаемым языком. Данная практика имеет ряд очевидных преимуществ как для изучающих иностранный язык, так и для преподавателя. Однако во многих странах мира, в том числе и в РФ, многие преподаватели вынуждены работать в разноуровневых группах. Часто преподаватели оказываются в затруднительном положении, т. к. не имеют опыта работы с гетерогенными группами. Именно работе в подобных группах и посвящена данная статья. Целью исследования является анализ разноуровневых групп, а также выявление наиболее эффективных методов преподавания, контроля знаний и оценивания студентов разноуровневых групп. В данной работе будут рассмотрено определение разноуровневой (гетерогенной) группы, типология, причины возникновения, плюсы и недостатки, а также часто возникающие затруднения, вызываемые данной формой обучения, наряду с методиками и стратегиями преподавания иностранных языков в разноуровневых группах, а также подходы к оцениванию обучающихся.

Целью данной статьи является исследование гетерогенных групп по изучению иностранных языков, анализ методов работы в разноуровневых группах и последующее выявление наиболее эффективных стратегий и методик преподавания.

Основными задачами статьи является изучение существующих определений термина «разноуровневая группа» («multilevel group»); анализ имеющихся в иностранной методике способов практической работы с подобными группами; особое внимание уделено подходам к оцениванию студентов в рамках разноуровневой группы.

В процессе работы над данной статьёй были применены следующие методы исследования: анализ научной, педагогической и методической литературы.

Научная новизна статьи определяется анализом иностранных методик работы в гетерогенных группах. Данный подход обоснован тем, что за последние десятилетия по причине нескольких больших волн миграции многие образовательные учреждения, специализирующиеся на обучении иностранным языкам, были вынуждены обратиться к обучению студентов в больших разноуровневых группах. В силу этого иностранные методисты и преподаватели-практики проделали большую работу по усовершенствованию методов и стратегий работы в гетерогенных группах. В этом же заключается теоретическая значимость статьи.

Практическая значимость проявляется в возможности использования результатов данного исследования в практической работе не только высших учебных заведений, которые чаще всего применяют подобный метод обучения, но и других образовательных учреждений.

Некоторые лингвисты и методисты считают, что полностью гомогенных по уровню студентов групп не существует, т. к. во всех группах уровень владения различными видами речи (говорение, чтение, аудирование, письмо) отличается [1–16]. Однако стоит отличать группы, в которых уровень студентов варьируется от групп, в которых собраны обучающиеся со значительной разницей в уровне владения иностранным языком. По мнению исследователей, группа считается многоуровневой, или разноуровневой, если у студентов уровень владения иностранным языком отличается на 2 уровня либо на 2 года по изучению иностранного языка. Так, например, Мэтьюс, Айдинли и Ван Хорн дают следующее определение многоуровневой группы: «…группы, в которых вместе обучаются студенты с большой разницей в уровне владения иностранным языком, от beginning to advanced» [2]. Помимо разницы в уровне владения иностранным языком или отдельными видами речи, Н. Хесс выделяет и различия в характерах, возрасте, стиле обучения студентов, отношении к учёбе, их этнокультурном происхождении [3, с. 2]. С Хесс согласны Лайтбаун и Спада, которые отмечают, что есть определённые черты характера, которые либо помогают, либо препятствуют успешному обучению студентов [16].

В исследовании любого явления необходимо изучить причины его возникновения. В случае с многоуровневыми группами причины разнородны. Среди них можно назвать следующие:

– отсутствие административного ресурса. Например, в малонаселённых районах школы не имеют возможности создать отдельные группы для каждого уровня;

- философия образовательного учреждения. В данном случае группы целенаправленно формируют разноуровневыми с целью подчеркнуть непрерывность и преемственность процесса обучения;

– недостаточная проработанность программы;

– пожелание студента. В силу определённых причин, особенно если иностранный язык не является профильным предметом, студент может быть вынужден обучаться в группе уровню, которой он не соответствует;

– учебная программа образовательного учреждения. В РФ во многих вузах, в том числе в Финансовом университете при Правительстве РФ, студенты обучаются в разноуровневых группах. Подобная организация процесса обучения объясняется тем, что иностранный язык не является профильной дисциплиной, и вуз не может предъявлять дополнительные требования к уровню владения иностранным языком, по этой же причине обучение студентов одного года поступления на разных уровнях не представляется возможным.

Исследование любого явления требует не только обзора дефиниций, выявление причин его возникновения, но и анализа сильных и слабых сторон предмета исследования. Разноуровневые группы по изучению иностранных языков – не исключение. Подобные группы провоцируют ряд сложностей как для обучающихся, так и для преподавателя:

– студенты с низким уровнем владения изучаемым языком чувствуют себя неуверенно, испытывают тревогу. Подобная ситуация способна оказывать негативное влияние на мотивацию и последующие результаты обучения;

– студенты с высоким уровнем владения изучаемым языком могут испытывать скуку и, как результат, теряют мотивацию к обучению.

Для преподавателя работа в разноуровневых группах также влечёт ряд сложностей:

– прежде всего, от преподавателя требуется больше работы по подготовке материалов разного уровня к каждому занятию. Это занимает больше времени, что вызывает утомляемость. Вкупе все вышеперечисленные пункты могут привести, в том числе, к эмоциональному выгоранию. Во избежание эмоционального выгорания, согласно рекомендации Хесс, стоит помнить, что «преподаватель не может быть везде и всегда, и не может удовлетворить все неотложные нужда всех студентов группы» [3, с. 10];

– если программа обучения не адаптирована под нужды и возможности студентов с разным уровнем владения иностранным языком, преподаватель вынужден самостоятельно подбирать дополнительные материалы к каждому занятию;

– организация работы студентов (подгрупп студентов) с разным уровнем может быт сложным, вызывать чувств потери контроля над группой;

– преподаватель вынужден уделять меньше времени каждой подгруппе [4];

– не менее серьёзным вызовом для преподавателя гетерогенной группы является сложность в организации индивидуального подхода к каждому студенту, т. к., как правило, разноуровневые группы многочисленны.

Как уже говорилось ранее, как сильные, так и слабые студенты в разноуровневой группе могут быть демотивированы. В данной ситуации преподаватель вынужден искать новые способы их мотивации [5, с. 92–93].

Не меньшей трудностью для преподавателя разноуровневой группы оказывается контроль знаний и оценка их знаний. Значительная разница в уровне владения иностранным языком вкупе с разным опытом в изучении и целями обучения очень усложняет процесс разработки системы контроля и оценки знаний и умений учащихся. Кроме того, огромное значение для эффективного обучения в смешанных группах играет вводное тестирование, которым часто пренебрегают в учебных заведениях с разноуровневыми группами. Точная и корректная оценка изначального уровня каждого студента играет важную роль как в разработке стратегии обучения каждого отдельного студента, так и всей группы в целом.

Основной парадигмой работы в разноуровневой группе является смена роли преподавателя в учебном процессе: он становится фасилитатором-помощником, координатором, основная роль которого – направлять студентов в их самостоятельном изучении материала. Таким образом, становится очевидным, что вслед за ролью преподавателя меняется и роль студента. Обучающийся должен принять на себя больше ответственности за процесс своего обучения [6; 7].

Несмотря на некую смену роли преподавателя в процессе обучения, не стоит полагать, что уменьшается объём работы преподавателя. Напротив, внеаудиторной работы становится только больше, т. к. преподаватель должен разработать стратегию, а также выбрать методики и техники обучения, позволяющие создать все условия для совместной работы студентов с разным уровнем владения иностранным языком.

*Стратегии работы в разноуровневых группах*

От преподавателя требуется на перманентной основе наблюдать за группой, в обязательном порядке оценить уровень студентов на начальном этапе, обеспечить непрерывность повышения уровня студентов, создать комфортную атмосферу для всех, подобрать подходящие материалы и адаптировать их к различным уровням студентов группы.

Однако в научно-педагогической среде нет единого мнения о необходимости адаптации материалов курса под уровень каждого студентов. Ряд исследователей (Томлинсон, Лайтбаун и Спада) считают подобную стратегию неразумной [8, с. 4; 9, с. 28–29]. Томлинсон подчёркивает, что подготовка индивидуальных заданий к каждому занятию для каждого студента лишает занятие целостности и снижает эффективность процесса обучения, а освоение необходимых навыков будет крайне фрагментарным. Томлинсон резюмирует, что хоть дифференциальное обучение и требует учитывать индивидуальные особенности студентов, безусловно, не предполагает индивидуальных заданий для каждого. Задача преподавателя – сформировать подборку заданий, позволяющую всем студентам быть вовлечёнными в процесс обучения. Преподавателю стоит планировать занятия таким образом, чтобы иногда работать со всей группой, иногда с мини-группами, а иногда – и с отдельными студентами. В результате группа превращается в сплочённый коллектив, преподаватель имеет возможность наблюдать за прогрессом каждого обучаемого, и даже студенты могут видеть свои успехи. Также стоит предлагать больше заданий с открытой формой ответа, что позволит каждому студенты дать ответ в рамках своего уровня знаний лексики и грамматики.

Вместе с тем при разработке тактики работы с гетерогенной группой преподаватель не должен варьировать количество и объём заданий в зависимости от уровня студентов. Например, давать продвинутым студентам больше заданий может привести лишь к тому, что студенты будут считать это наказанием и, как результат, потеряют мотивацию к дальнейшему повышению своего уровня владения иностранным языком. Таким образом, намного эффективнее будет дифференцировать не количество заданий, а суть самого задания в соответствии с потребностями студентов на определённом уровне [8, с. 6–7].

Сальва в статье рекомендует преподавателям использовать на занятиях один и тот же текст, но адаптированный к разным уровням студентов. Таким же образом стоит адаптировать и задания к текстам. Материалы можно как готовить самостоятельно, так и подобрать подходящие на специализированных ресурсах [9].

При работе с гетерогенными группами не менее сложным процессом, наряду с подбором, адаптацией материалов и планированием занятий, является и оценивание обучающихся. К сожалению, данному списку процесса обучения уделено не так много внимания научного сообщества. В своей работе автор рассмотрела несколько методов, предлагаемых в научной литературе.

Безусловно, на каждом занятии в группах смешанного уровня преподаватель наблюдает за каждым студентом и его прогрессом, однако итоговая аттестация и оценивание результатов может представлять собой сложную задачу для преподавателя.

Происходит это потому что, как правило, администрация учебного заведения и учебная программа требуют оценивать всех студентов по единому тесту, вне зависимости от уровня каждого отдельного студента. Реже имеет место ситуация, при которой преподавателя обязывают разработать индивидуальный учебный план, а также проводить регулярную оценку каждого студента.

Хейд Спрук Ригли утверждает, что оценка студентов должна состоять из двух обязательных этапов: 1) вводное тестирование с целью определить текущий уровень студента и понимания целей обучения, а также текущего отслеживания прогресса [10].

Специалисты придают немаловажное значение и самооцениванию студентов не только и не столько в итоговой аттестации, сколько непосредственно в процессе обучения. С помощью заданий с возможностью самопроверки обучающиеся могут регулярно отслеживать свой прогресс и результаты обучения.

Также в процессе обучения хорошо себя зарекомендовало так называемое «peer assessment», т. е. оценка студентов с более низким уровнем их одногруппниками с более высоким уровнем владения. В частности, в исследовании 2011 г. Хантоу и Павлов говорят о том, что в гетерогенных группах опрошенные студенты с низким уровнем владения иностранным языком считали товарищей с продвинутым уровнем прекрасными фасилитаторами процесса обучения. Опрошенные отметили, что оценка со стороны их ровесников была для них мотивирующим фактором [11, с. 16].

В своей книге Дж. Тайс предлагает в итоговой аттестации студентов дифференцировать тестовую работу, т. е. составлять её таким образом, чтобы уровень сложности заданий увеличивался как в каждом отдельном задании теста, так и в целом по мере выполнения студентами работы. Таким образом, и слабые, и сильные студенты получат задание, соответствующее их уровню владения иностранным языком [12, с. 75–76].

Неотъемлемой частью аттестации обучающихся является их оценивание. В процессе оценивания обучающихся в разноуровневой группе преподаватель должен выбрать метод оценивания знаний обучающихся, который будет максимально объективным и точным. К сожалению, стоит отметить, что в научной литературе способам оценивания знаний и умений учащихся уделяется не так много внимания. Несколько подходов к методам аттестации предлагает Томлисон в работах 2005 и 2017 гг. [8, с. 159–163; 13, с. 93–97], который считает, что выставление оценок обучающимся отчасти является пережитком, и вся система оценивания требует перемен, т. к. хоть и является наиболее понятной для обучающихся (и их родителей) формой «обратной связи» студента и преподавателя, но не выполняет своих мотивирующих функций, особенно в разноуровневой группе.

Бесспорно, что сведение результатов процесса обучения к получению определённого балла, формирующегося без учёта исходного и текущего уровня обучаемого, зачастую не только не мотивирует слабых студентов, а даже напротив – носит демотивирующий характер. То есть в ситуации, когда студент, который по итогам вводного тестирования показал невысокий уровень владения иностранным языком, добился большего прогресса к концу курса, чем студент, показавший более высокий уровень по итогам вводного тестирования, объективность оценки, выставленной на основе уровня владения иностранным языком на итоговом тестировании, не может не ставиться под сомнение. В этой связи систему оценивания необходимо реформировать, не только с целью увеличения объективности системы оценивания, но и во избежание превращения процесса обучения из приобретения знаний, умений, навыков и компетенций в погоню за высоким баллом.

Томлисон описывает несколько подходов к оцениванию студентов, например: 2 метода оценивания по системе 2 оценок (личная и по принятой шкале), портфолио метод, система 3-Ps (performane, process, progress).

Некоторые из описанных подходов представляются малоосуществимыми, например, при оценивании студентов высших учебных заведения. Так, выставление двойной оценки, где первая оценка представляется в цифровом/буквенном эквиваленте, согласно принятой в учебном заведении шкале, а вторая – дополнительный индекс, характеризующий работу студента, где 1 – работа выше уровня первой оценки, 2 – работа на уровне оценки, 3 – работа ниже уровня оценки. Таким образом, студент, получивший 5/3, хорошо работал, однако его уровень в целом не соответствует уровню оценки, то есть оценку «отлично» обучающийся получил «авансом».

Также при выставлении оценки Томлинсон рекомендует использовать принцип 3-х «P»: performane, process, progress. Преподаватель выставляет 3 оценки на основе анализа следующих показателей работы студента: performance (результаты, показанные по итогам тестирований и прочих видов работ), process (отношение к учёбе), progress (прогресс в достижении поставленных преподавателем целей). По мнению Томлинсон, подобный подход позволяет слабым студентам сконцентрироваться на росте и развитии уровня владения иностранным языком, а не только на результатах (баллах); в то же время сильные студенты, получающие высокие текущие баллы, не теряют мотивации, т. к. при имплементации данного подхода получение высшего балла без роста над собственным уровнем не представляется возможным. Томлинсон предостерегает от выставления среднего балла по сумме 3 полученных оценок, поскольку 1 оценка является неточной и снижает объективность оценивания.

Ещё один метод оценивания, предлагаемый Томлинсоном, – портфолио. В рамках данного подхода каждый обучающийся ведёт портфолио своих работ, начиная с вводного тестирования, и до лучших работ студента за оцениваемый период. Таким образом, и обучающийся, и преподаватель и, например, родители обучающегося видят его работу в развитии, что делает итоговые оценки более объективными и понятными [8; 13].

По результатам исследования можно сделать вывод, что в современной педагогике метод преподавания иностранных языков в разноуровневых группах занимает не последнее место. Причины его имплементации различны: административное решение, недостаточность преподавательского состава, большое количество студентов, например, вследствие миграционных процессов. Зачастую работа в гетерогенных группах сильно усложняет работу преподавателя, требует большой дополнительной работы. Однако при комплексном подходе администрации образовательного учреждения по адаптации материалов учебной программы к образовательным потребностям студентов и применении преподавателем определенных стратегий и методов обучения образовательный процесс может быть не менее эффективным, чем при работе в группе, в которой уровень студентов примерно одинаков.

Библиографический список / References


1. Bell J.S. *Teaching multilevel classes in ESL*. Don Mills, Ontario, Canada: Pippin, 2004.
2. Mathews-Aydinli J., Van Home R. *Promoting success of multilevel ESL classes: what teachers and administrators can do?* From Center for Adult English Language Acquisition (CAELA), Website. 2006: http://www.cal.org/caela/esl_resources/briefs/multilevel.pdf
3. Hess N. *Teaching Large Multilevel Classes Cambridge Handbooks for Language Teachers*. Cambridge University Press, 2001.
4. Pham Phu Quynh Na Some strategies for teaching English to multi-level adult ESL learners: A challenging Experience in Australia. *Asian EFL Journal*. 2007; № 9 (4).
5. Sukojo S. Teaching Speaking in Large Multilevel Class. *Fakultas Bahasa dan Budaya Asing (FBBA)*. Universitas Muhammadiyah Semarang, 2013.
6. Hernandez T. *"Teach to the Middle": A Double Case Study of Two Multilevel EFL classes in the Middle East MATESOL Collection*. 2012.
7. Harmer J. *The practice of English language teaching. Edinburgh*. UK: Pearson Education Limited, 2007.
8. Tomlinson C.A. *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD, 2017.
9. Salwa S. Considerable Strategies of Teaching Large Multi-Level Classes: A Narrative Study of What EFL Teachers Should Do. IJEE. *Indonesian Journal of English Education*. 2014. Available at: 1. 10.15408/ijee.v1i1.1197
10. Heide Spruck Wrigley *Learner Assessment in ESL Instuction*. Oxford, England, 2006.
11. Xanthou M., Pavlov P. *Strategies of accommodating Mixed Ability Classes in EFL setting*. 2011: 16.
12. Tice J. *The Mixed Ability Class*. Spain, Richmond Publishing, 1997: 75–76.
13. Tomlinson C. *How to Differentiate Instruction in Mixed- Ability Classrooms*. Upper Saddle River, NJ. Pearson, Merrill Prentice Hall, 2005.
14. Wrigley H.S. *Bringing literacy to life: Issues and options in adult ESL literacy*. Domonie Press, 1992.
15. Bringing H.S. *Literacy to life: Issues and options in adult ESL literacy*. Domonie Press, 1992.
16. Lightbown P.M., Spada N. *How Languages are Learned*.Oxford: Oxford University Press, 2013.


*Статья поступила в редакцию 17.12.22*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-64-67

***Simeonova N.M.**, senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: me5me5@mail.ru*

**MODELING OF SITUATIONS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION BASED ON ROLE-PLAYS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS STUDYING ECONOMICS.** The article considers the use of role-plays in order to form foreign-language communicative and professional skills among students of an economic university. The analysis of modern scientific works devoted to the problems of organizing the learning process with the help of role-plays in a foreign language is carried out. The classification of role-plays is systematized in accordance with the level of foreign language proficiency. Professional skills and skills of foreign language, the formation of which is facilitated by role-playing communication, are highlighted. Considerable attention is paid to motives that encourage role-playing and successful professional communication in a foreign language in the future. Training exercises are proposed, which are recommended to be performed in order to prepare for a role-play. It is concluded that a role-play is an effective method of modeling business communication situations, since it brings the learning conditions as close as possible to real ones.

*Key words:* **role-play, foreign language, economic university, foreign language communication, business communication.**

***Н.М. Симеонова**, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: me5me5@mail.ru*

# МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ РОЛЕВЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

В статье рассматриваются вопросы использования ролевой игры в целях формирования иноязычных коммуникативных и профессиональных навыков у студентов экономического вуза. Проведен анализ современных научных работ, посвященных проблемам организации процесса обучения с помощью ролевых игр на иностранном языке. Систематизирована классификация ролевых игр в соответствии с уровнем владения иностранным языком, а также выделены профессиональные умения и навыки иноязычной коммуникации, формированию которых способствует ролевая игра. Значительное внимание уделяется мотивам, побуждающим к ролевой игре и успешной профессиональной коммуникации на иностранном языке в будущем. Предложены тренировочные упражнения, которые рекомендуется выполнять с целью подготовки к ролевой игре. Сделан вывод о том, что ролевая игра представляет собой эффективный метод моделирования ситуаций делового общения, поскольку максимально приближает условия обучения к реальным.

*Ключевые слова:* **ролевая игра, иностранный язык, экономический вуз, иноязычная коммуникация, деловое общение.**

Актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время выпускники экономических вузов испытывают трудности при общении с представителями иностранных предприятий в связи с тем, что наблюдается достаточно большой разрыв между теоретическими знаниями, полученными студентами, и практическими навыками профессиональной коммуникации. Для формирования у будущих специалистов навыков делового общения необходимы соответствующие методики, целью которых является активизация пассивных иноязычных знаний, полученных в процессе обучения. Подобные методики разрабатывали И.А. Зимняя, Д.Б. Ковалева, М. Флеминг, Н.Н. Прудникова, Е.А. Смирнова, А. Де Капуа и др. Активизация познавательной деятельности особенно важна в наши дни, поскольку обучающиеся неязыковых вузов могут применить знания иностранного языка на практике при решении рабочих вопросов. Игровой метод, в том числе ролевая игра, является одним из способов повышения мотивации и имитации реальных ситуаций профессионального общения. Изучению игровых методов посвящены работы Е.С. Аргустанянц, А.О. Будариной, Г.Е. Пузыревой, М. Риверс, С. Савиньон, М. Флеминга, Е.А. Шатурной, Д.Б. Эльконина и др. В процессе игры студенты примеряют на себя роли участников переговоров, которые решают практические задачи, проводят дискуссии и учатся работать в команде, взаимодействуя в группе [1–6 и др.] Тем не менее ролевые игры недостаточно эффективно используются на уроках иностранного языка, что тормозит развитие иноязычных коммуникативных навыков и мыслительной деятельности обучающихся. Однако преподавателям необходимо внедрять в образовательный процесс имитирующие деловые игры, так как они вызывают живой интерес у студентов, погружая их в иноязычную действительность. Данные противоречия обусловливают актуальность нашей работы, направленной на поиск методик, способствующих развитию навыков делового иноязычного общения у студентов-экономистов.

Объектом нашего исследования является алгоритм проведения ролевой игры на занятиях по иностранному языку в экономическом вузе.

Предмет исследования – ролевая игра как эффективный метод развития у обучающихся экономического вуза коммуникативных навыков, необходимых для успешного ведения профессиональной деятельности.

Цель нашей работы – формирование теоретической и практической базы использования ролевой игры для имитации и активизации иноязычного диалога будущих специалистов.

Согласно вышеуказанной цели в нашем исследовании решаются следующие задачи:

1) провести анализ научных работ в области игровых методов, способствующих стимулированию навыков иноязычного общения;

2) систематизировать классификации ролевых игр, существующих на сегодняшний день;

3) выделить навыки коммуникации на иностранном языке, развитию которых могут способствовать ролевые игры;

4) определить мотивы, побуждающие к ролевой игре, и выявить способы стимуляции студентов-участников;

5) предложить примеры ролевых игр профессиональной направленности и разработать методические рекомендации по их применению в условиях экономического вуза.

Научная новизна нашей работы заключается в том, что в данном исследовании:

– ролевая игра рассматривается как способ развития навыков иноязычного общения на профессиональные темы у студентов-экономистов;

– проведен обзор и систематизация типологии ролевых игр согласно уровню обучающихся в экономическом вузе;

– выявлены мотивы, которые появляются в процессе иноязычной ролевой игры и способствуют ее успешной реализации;

– представлены примеры упражнений, предшествующие ролевой игре, в целях развития лингвистической, коммуникативной и профессиональной компетенций.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что предлагаемый нами подход к моделированию ситуаций профессионального иноязычного общения на основе ролевых игр, а также система их организации в экономическом вузе могут стать базисом для проведения дальнейших исследований в данной области с целью всесторонней подготовки будущего специалиста к деловой коммуникации на иностранном языке.

Практическая значимость нашей работы состоит в формулировке методических рекомендаций по использованию ролевых игр на иностранном языке в экономических вузах с целью развития соответствующих профессиональных навыков.

В настоящее время обучение иноязычному деловому общению связано с изучением бизнес-этикета страны изучаемого языка. Соответственно, ролевые игры в экономическом вузе имеет смысл проводить в рамках социокультурного подхода, который подразумевает изучение иностранного языка с учетом культуры участников переговорного процесса, а также социальных факторов, таких как национальность, гендерная принадлежность, место в иерархической структуре отношений и др. (Л.Е. Бабушкина, А.В. Войнова, Д. Кейт, О.В. Снегова, А.Н. Щукин, Н. Холмски). Знакомство с данными особенностями и овладение речевыми стратегиями реализуется в процессе иноязычных деловых игр.

Личностно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, Е.В. Пронина, О.П. Ни, О.Н. Ротанова, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, И.Я. Зимняя) также является важным при обучении игровым видам деятельности, поскольку предполагает активную вовлеченность студента в ролевую игру. Согласно данному подходу, студенты не получают информацию пассивно от преподавателя, а воспринимаются как субъекты образовательного процесса. Поскольку в данном случае обучающийся не является объектом организационно-методической деятельности преподавателя, то последний в процессе подготовки ролевой игры ориентируется на профессиональные интересы студента экономического вуза, исходя из которых он определяет задачи урока и соответствующие методы обучения.

Вопросам использования ролевых игр на занятиях по иностранному языку посвящены работы А.В. Кащеевой, М.Н. Кузнецовой, Н.В. Матвеевой, Н.В. Титаренко и др.

А.В. Кащеева полагает, что обучение коммуникации в процессе ролевых игр может быть более эффективным, если содержание ролевых игр будет основано на систематизации речевых моделей и клише, а также на правилах речевого взаимодействия. Также исследователем были разработаны упражнения в целях обучения дискурсивным моделям [1].

М.Н. Кузнецова рассматривает ролевую игру с точки зрения социокультурного подхода. По мнению автора, игровые виды деятельности на уроках иностранного языка в неязыковом вузе развивают мотивацию и навыки межкультурного общения благодаря тому, что ориентированы на будущую профессиональную деятельность специалиста, имитируя деловую ситуацию межкультурной коммуникации в монокультурной аудитории [2].

Н.В. Матвеева уделяет особое внимание самостоятельной работе обучающихся как важному фактору, способствующему формированию навыков устной профессиональной коммуникации при подготовке ролевых игр. Также исследователем было определено предметное содержание ролевых игр с учетом междисциплинарной специфики, при этом были уточнены особенности их разработки [3].

Н.В. Титаренко посвятила свои работы использованию ролевых игр проблемной направленности в процессе дистанционного обучения иностранным языкам. Согласно автору, данные игры повышают мотивацию общения, а также развивают социокультурную и информационную компетенции обучающихся. При этом отмечается, что проектная технология, применяемая при подготовке ролевых игр, реализуется в рамках личностно-деятельностного подхода [5].

В связи с нехваткой аудиторных часов на изучение иностранного языка в экономическом вузе, одной из серьезных проблем является присутствие в группе разноуровневых студентов. Нами была систематизирована классификация ролевых игр (табл. 1) согласно уровню владения иностранным языком и степенью контроля со стороны преподавателя.

Ролевая игра предполагает решение заданной проблемы, участие в дискуссии и выработку общего решения, что способствует не только повышению уровня иностранного языка студента экономического вуза, но и формированию соответствующих профессиональных умений и навыков иноязычной коммуникации:

– навыки самостоятельно обрабатывать и находить большие объемы информации;

Таблица 1

Классификация ролевых игр

| Уровень владения ИЯ/ Вид ролевой игры | Характеристики ролевой игры |
|---|---|
| A1-A2/ Контролируемая | Данный вид игры основан на базовом диалоге, записанном на аудио- или видеоноситель. После прослушивания или просмотра базового диалога студенты совместно с преподавателем обсуждают его структуру, речевые модели и необходимый вокабуляр. Затем студентам предлагается составить свой диалог на основе базового |
| B1-B2/ Частично контролируемая | Преподаватель распределяет роли между студентами и предоставляет описание каждой роли. Обучающимся также может быть предоставлен список вводных слов, который поможет им построить ролевую игру. Сложность на данном этапе заключается в том, что партнеры часто не знают, какой линии будет придерживаться их собеседник. |
| C1-C2/ Свободная | Студенты самостоятельно развивают предложенную тему на основе прослушанной презентации, аудио- или видеоматериала. Обучающимся предоставляется полная свобода выбора относительно использования соответствующей лексики, вводных слов, вспомогательного материала и т. п. Роль преподавателя заключается в наблюдении за ролевой игрой и исправлении ошибок после ее завершения |

– умение высказывать свою точку зрения и приводить аргументы;
– интеллектуальные умения критического мышления и анализа;
– умение правильно интерпретировать речевое поведение собеседника;
– навыки ведения конструктивного диалога, часто с представителями других культур;
– навыки формирования речевых и социокультурных стратегий;
– умения договариваться и принимать обоснованные решения [2].

В процессе выполнения тренировочных упражнений у студентов возникают различные мотивы, побуждающие к ролевой игре и успешной профессиональной коммуникации на иностранном языке в будущем:

1) мотивы общения. Студенты решают определенные задачи в команде, приобретают навыки межкультурной коммуникации и учатся учитывать точку зрения собеседника, таким образом укрепляя межличностные и профессиональные связи. Обучающиеся на практике выступают носителями социальных ролей и обучаются гибкости и самообладанию при возникновении конфликтов;

2) познавательные мотивы. В игровой деятельности при решении общих задач происходит активизация мыслительных процессов, поскольку студенты нацелены на поиск ответа и должны прийти к единому решению. Ситуация борьбы способствует развитию благоприятного интеллектуального и эмоционального фона для формирования познавательного интереса;

3) моральные мотивы. В ролевой игре каждый студент может показать свои профессиональные качества, знания и умения. Ценность ролевой игры заключается в том, что каждый обучающийся проявляет способность к саморазвитию, выстраивая свое поведение в соответствии с заданной ролью. Игра для студентов является доступным методом ориентации в мотивах и моральных принципах представителей делового мира.

Рассмотрим пример организации частично контролируемой ролевой игры “Negotiations” («Переговоры»). Приобретенные коммуникативные умения и навыки ведения переговоров помогут будущим экономистам в профессиональной деятельности.

В процессе подготовки к ролевой игре целесообразно ознакомить студентов с речевыми моделями и использовать актуальные аудио- и видеоматериалы, так как они могут служить основой в игровом процессе при проведении дискуссии. Кроме того, необходимо сделать ряд тренировочных упражнений для автоматизации речевых навыков и более слаженной работы команды.

*Упражнение 1.* Студенты знакомятся с возможными результатами переговоров. With a partner, match the negotiations 1-3 with the outcomes a-c. Which is the best, and why? (Вместе с партнером сопоставьте переговоры 1–3 с их результатами a – c. Какой результат является наилучшим и почему?).

1. A: If you can’t reduce your price, we’ll find another supplier. B: OK, you win. (A: Если Вы не сможете снизить цену, мы найдем другого поставщика. B: Хорошо, Вы выиграли).

2. A: If you can’t reduce your price, we’ll find another supplier. B: OK. A: OK to reduce the price? B: No, OK to find another supplier. (A: Если Вы не сможете снизить цену, мы найдем другого поставщика B: Хорошо. A: «Хорошо» – это снизите цену? B: Нет, «хорошо» – это найдите другого поставщика).

3. A: If you can reduce your price, we’ll place regular orders. B: OK. I’ll reduce the price, as long as you pay cash. (A: Если Вы снизите цену, мы будем размещать регулярные заказы. B: Хорошо, мы снизим цену, если Вы будете платить наличными):

a) lose-lose – обе стороны проигрывают; b) win-lose – одна сторона выигрывает, другая – проигрывает; c) win-win – обе стороны выигрывают.

*Упражнение 2.* Преподаватель обсуждает со студентами речевые модели, которые могут быть использованы в процессе переговоров. With a partner, find suitable words to complete the useful expressions for negotiating in the checklist (Вместе с партнером найдите подходящие слова, чтобы заполнить речевые модели ниже).

Таблица 2

Речевые модели

| | |
|---|---|
| Asking for a concession (Просьба об уступках) | Could you bring the price down a little? (Не могли бы Вы снизить немного цену?)<br>Can you give us a discount? (Не могли бы Вы предоставить скидку?) |
| Making an offer (Выдвижение предложения) | If you can guarantee…, we can give you ... (Если Вы сможете гарантировать…, мы можем предоставить Вам…)<br>Can we agree on 10%? (Можем ли мы договориться о 10%?)<br>What about 8% for … ? (Как насчет 8% для…?) |
| Refusing (Отказ) | I’m sorry, but it’s just not possible. (Извините, это невозможно)<br>I’m afraid we can’t accept that. (Извините, мы не можем с этим согласиться.) |
| Making a counter-offer (Выдвижение встречного предложения) | I’m afraid we can’t give you 10% unless you can find ... (Боюсь, мы не можем предоставить скидку в 10%, если только Вы не найдете…)<br>That’s acceptable, as long as everything is paid ... (Это приемлемо, при условии что все оплачено…)<br>We agree, providing you organize a free drink… (Мы согласны, при условии, что Вы организуете бесплатные напитки…) |
| Accepting an offer (Принятие предложения) | OK, it’s a deal. (Хорошо, договорились.)<br>We can live with that. (Мы согласны.) |

*Упражнение 3.* При выдвижении предложений используется такое грамматическое явление, как условные предложения. В целях тренировки этого грамматического навыка студенты выполняют данное задание. With a partner, take turns to make offers and counter-offers. Use the prompts below. (Вместе с партнером, поочередно выдвигайте предложения и встречные предложения.)

1. A: buy two/25% discount? B: providing/cash (A: купить два/25% скидка? B: при условии что/наличность).

A: If I buy two, can you give me a 25% discount? (A: Если я куплю два, Вы можете мне предоставить 2 5% скидку?).

B: OK, I agree, providing you can pay cash. (B: Хорошо, я согласен, при условии, что оплата будет наличными).

2. A: you pay for drinks today/I pay tomorrow. B: as long as/bring my friend (A: Вы оплачиваете напитки сегодня/Я оплачиваю завтра. B: при условии что/прийти со своим другом).

3. A: $150 per month rent/pay in advance. B: on condition/clean kitchen/once a week (A: $150 в месяц рента/оплата в месяц. B: при условии что/убрать кухню/раз в неделю).

4. A: confirm tomorrow/deliver this week? B: afraid/unless/order today (A: подтвердить сегодня/доставить сегодня? B: боюсь/если не/заказать сегодня).

*Упражнение 4.* В данном упражнении представлена ролевая игра-разминка, которая служит подготовительным этапом к основной игре. With a partner, take turns to roleplay short negotiations between an employee and a manager. Use the flow chart below. (Вместе с партнером разыграйте короткие переговоры между сотрудником и менеджером. Используйте приведенную ниже схему).

1. Student A would like to leave work early today. 2. Student A wants a longer lunch break. 3. Student A wants to take holidays in September, the company’s busiest time of the year. 4. Student A wants a pay rise (1. Студент А хотел бы сегодня уйти с работы пораньше. 2. Студент А хочет более продолжительный обеденный перерыв. 3. Студент А хочет взять отпуск в сентябре, в самое загруженное время года в компании. 4. Студент А хочет повышения зарплаты).

Student A
Ask for a concession.
(Попросите об уступке.)
Make an offer.
(Сделайте предложение.)
Accept or make a counter-offer.
(Согласитесь или сделайте встречное предложение.)

Student B
Refuse.
(Откажитесь.)
Make a counter-offer.
(Сделайте встречное предложение)
Accept or make a counter offer.
(Согласитесь или сделайте встречное предложение.)

Student(s) B. You are a travel agent/agency. Your objective is to satisfy your customer and make a reasonable profit. You can negotiate any price between the catalogue price and the cost to you. (Студент(ы) В. Вы – турагент. Ваша цель – удовлетворить потребности клиента и получить разумную прибыль. Вы можете договориться о любой цене между стоимостью по каталогу и ценой для Вашей компании).

All prices are per person. Catalogue price/What it costs you.

(Все цены указаны на человека. Цена в каталоге/Цена для Вашей компании)

| Return air fare | | Return airport transfer | | Hotel & breakfast, per night | | Tours and shows | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1st class | Economy class | Limo | Bus | Double room | Single room | New York Bus Tour | Broadway show |
| $1100 | $600 | $80 | $4 | $75 | $60 | $30 | $75 |
| $800 | $400 | $40 | $4 | $100 | $90 | $20 | $60 |

*Упражнение 5.* Преподаватель распределяет роли между студентами, сообщает план проведения ролевой игры и формулирует цель.

Work with a partner or in groups of four. Your class wants to go on a study trip to New York. Roleplay a negotiation with the travel agency. Then compare with another group. Who got the best deal? (Работайте в парах или в группах из четырех человек. Ваша группа хочет поехать в образовательный тур в Нью-Йорк. Проведите переговоры с туристическим агентством. Затем сравните результаты переговоров с другой группой. Кто совершил наиболее выгодную сделку?)

Student(s) A. You are organizing the study trip for your class. The budget is $1,300 per person. The class would like to stay as long as possible in New York. You will need plane tickets, transport between the airport and downtown, rooms and breakfast, tours and visits, etc. Negotiate with the travel agent to get the best value for money. (Студент(ы) А. Вы организуете образовательный тур для своей группы. Бюджет – $1300 на человека. Ваша группа хотела бы остаться как можно дольше в Нью-Йорке. Вам понадобятся билеты на самолет, трансфер между аэропортом и центром города, гостиница, завтраки, экскурсии и т.д. Обсудите все детали с турагентом для того, чтобы получить наилучшее соотношение «цена – качество»).

После проведения ролевой игры преподаватель вместе со студентами подводит ее итоги, обсуждает речевые и поведенческие ошибки. Также при анализе игровой ситуации проводится оценка того, насколько проведенная игра соответствовала потенциально возможной ситуации реального делового общения.

Мы можем сделать вывод о том, что ролевая игра представляет собой оптимальный набор заданий для развития умений иноязычного общения, поскольку данное тренировочное упражнение помогает организовать коммуникативное взаимодействие и сбалансировать речевые мотивы в условиях аудиторных занятий, а также является одним из способов активизации изученного вокабуляра на практике. Ролевая игра способствует развитию навыков деловой коммуникации будущего экономиста, поскольку является эффективным методом моделирования ситуаций делового общения, максимально приближая условия обучения к реальным, при этом студенты показывают высокий уровень мотивации ввиду ориентированности на будущую профессиональную деятельность. Разработанные методические рекомендации по организации ролевой игры способствуют успешной реализации игровых методов в процессе изучения иностранных языков студентами экономических вузов.

Библиографический список


1. Кащеева А.В. *Формирование механизма речевого взаимодействия средствами ролевой игры на втором курсе языкового вуза (на материале английского языка).* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Тамбов, 2001.
2. Кузнецова М.Н. *Лингвометодические основы использования ролевой игры как средства формирования навыков межкультурного общения на иностранном языке (на материале преподавания английского языка в неязыковом вузе).* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2011.
3. Матвеева Н.В. *Ролевые игры на занятиях по английскому языку при обучении устному профессиональному общению.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2004.
4. Тамарина А.С. Овладение иностранным языком посредством практико-ориентированного подхода: ролевая игра в преподавании английского языка. *Межкультурная коммуникация профессионально ориентированное обучение иностранным языкам*: материалы XV Международной научной конференции, посвященной 100-летию образования Белорусского государственного университета. Минск, 2021: 74–78.
5. Титаренко Н.В. *Методика организации ролевых игр проблемной направленности при дистанционном обучении иностранным языкам.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
6. Щукин А.Н. *Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам.* Москва: Филоматис, 2009.


References


1. Kascheeva A.V. *Formirovanie mehanizma rechevogo vzaimodejstviya sredstvami rolevoj igry na vtorom kurse yazykovogo vuza (na materiale anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2001.
2. Kuznecova M.N. *Lingvometodicheskie osnovy ispol'zovaniya rolevoj igry kak sredstva formirovaniya navykov mezhkul'turnogo obscheniya na inostrannom yazyke (na materiale prepodavaniya anglijskogo yazyka v neyazykovom vuze)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.
3. Matveeva N.V. *Rolevye igry na zanyatiyah po anglijskomu yazyku pri obuchenii ustnomu professional'nomu obscheniyu.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
4. Tamarina A.S. Ovladenie inostrannym yazykom posredstvom praktiko-orientirovannogo podhoda: rolevaya igra v prepodavanii anglijskogo yazyka. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam*: materialy XV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu obrazovaniya Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Minsk, 2021: 74-78.
5. Titarenko N.V. *Metodika organizacii rolevyh igr problemnoj napravlennosti pri distancionnom obuchenii inostrannym yazykam.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
6. Schukin A.N. *Sovremennye intensivnye metody i tehnologii obucheniya inostrannym yazykam.* Moskva: Filomatis, 2009.


*Статья поступила в редакцию 21.12.22*

УДК 37.02 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-67-69

***Shaukhalov A.B.**, postgraduate, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: Aslan@gmail.com*

**PHENOMENOLOGY OF RESISTANCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS TO VITAL THREATS.** The presented article reveals the phenomenon of resistance of high school students to vital threats. Their danger has been proven by the events of recent years. The severity of the consequences of unfavorable political, valeological, psychological situations is proved by the practice of teaching and educating this age category of students. A methodological substantiation of the study has been carried out, where the age approach, methods for collecting psychological and pedagogical literature on the problem of research are called a priority. Their application made it possible to conclude that resistance consists of psychological properties, social and personal self-determination, mental abilities, creative initiative, emotional reactions, self-consciousness and evaluation. The question of the continuity of generations, where the family, teachers, peers act as agents of upbringing, is considered. The author concludes that high school age is the final stage of primary socialization. For this reason, it is so important to cultivate in modern boys and girls resistance to vital threats. It is associated with the development of intellectual characteristics, self-awareness, the development of a life position and worldview.

*Key words:* **resistance, high school students, vital threats.**

***А.Б. Шаухалов**, аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский й государственный университет», г. Магас, E-mail: Aslan@gmail.com*

# ФЕНОМЕНОЛОГИЯ РЕЗИСТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ВИТАЛЬНЫМ УГРОЗАМ

Представленная статья раскрывает феномен резистентности старших школьников к витальным угрозам. Их опасность доказана событиями последних лет. Тяжесть последствий неблагоприятных политических, валеологических, психологических ситуаций доказана практикой обучения и воспитания этой возрастной категории обучающихся. Выполнено методологическое обоснование исследования, где приоритетным назван возрастной подход, методы сбора психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Их применение позволило сделать вывод о том, что резистентность складывается из психологических свойств, социального и личностного самоопределения, умственных способностей, творческой инициативы, эмоциональных реакций, самосознания и оценки. Рассмотрен вопрос преемственности поколений, где агентами воспитания выступают семья, педагоги, сверстники. Автор делает вывод о том, что старший школьный возраст – завершающий этап первичной социализации. По этой причине столь важно воспитывать у современных юношей и девушек резистентность к витальным угрозам. Она сопряжена с развитием интеллектуальных особенностей, самосознания, выработку жизненной позиции и мировоззрения.

*Ключевые слова:* **резистентность, старшие школьники, витальные угрозы.**

Драматические события 2019–2021 гг. (пандемия), 2021–2022 гг. (обострение внешнеполитической ситуации) обусловили глобальную нестабильность, утрату людьми душевного благополучия, снижение качества здоровья. В значительной мере это касается детей как наиболее уязвимой прослойки общества. Развивающееся сознание претерпевает трудности становления личности, адаптации в обществе и, как следствие, соматические расстройства здоровья. Педагогическая общественность (В.В. Лезина, О.А. Яворская и др.) констатирует нарастание конфликтного поведения старших школьников, чья система ценностей и ментальных установок не является устоявшейся и подвергается биологическим и духовным испытаниям. Результаты анкетирования образовательных организаций, проводившегося Институтом возрастной физиологии РАО в июне 2021 года, отразили увеличение у подростков и старших школьников заболеваний вегетативной нервной, сердечно-сосудистой и эндокринной систем [1–4].

Представители педагогической валеологии (О.Н. Адамовская, М.М. Безруких, В.Б. Войнов, И.В. Ермаков, О.Н. Крысюк, Н.Б. Сельверова, В.Д. Сонькин и др.) солидарны во мнении, что необходимы срочные эффективные меры по предупреждению и излечению заболеваний этой категории обучающихся. Их мнение коррелирует с международными и правительственными документами: «Всемирной декларацией обеспечения выживания, защиты и развития детей», Декларацией прав ребенка (ООН), Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (статьи 41, 42), Национальной доктриной развития образования, приоритетными национальными проектами «Образование» и «Здоровье», совместным приказом Министерств образования и здравоохранения «О мерах по улучшению охраны здоровья детей в Российской Федерации», Федеральной программой развития образования, Программой «Здоровый ребенок» в рамках Федеральной целевой программы «Дети России», национальной образовательной инициативой «Наша новая школа».

Цель: раскрыть феноменологию резистентности старших школьников к витальным угрозам.

Задачи: 1) конкретизировать ключевые категории исследования;

2) выполнить методологическое обоснование проблемы, заявленной в статье;

3) охарактеризовать возрастные особенности старших школьников, коррелирующие с резистентностью к витальным угрозам;

4) выделить агентов социализации старших школьников.

Методы: сбор психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, ее анализ.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем возрастные особенности старших школьников рассмотрены в контексте их резистентности к витальным угрозам.

Теоретическая значимость заключается в том, что применительно к проблеме исследования эффективно использован возрастной подход, методы сбора и анализа научной литературы.

Практическая значимость состоит в возможности использования описанных особенностей старших школьников в реальных сложных жизненных ситуациях.

Решение проблемы формирования у старших школьников резистентности к угрозам здоровью в условиях экстремальных ситуаций сопряжено с раскрытием феноменологии узлового понятия «резистентность» и уточнением других ключевых категорий исследования. Резистентность – психологическое понятие, заимствованное и утвердившееся в педагогике [2]. Резистентность следует понимать как устойчивость, сопротивление угрозам, формирование у обучающихся определенных личностных качеств (интеллект, оптимизм, креативность, вера в себя и др.) для адаптации к изменяющейся окружающей среде, предупреждения затяжного стресса, деформации в неблагоприятных для здоровья условиях. В таких условиях резистентность к угрозам здоровью может рассматриваться как стратегический принцип в контексте инициируемого ситуацией нового мышления. Данная мера является необходимой и достаточной для нивелирования названных угроз.

Резистентность соотносима с возрастом ее обладателя. В нашем случае им выступает старший школьник. Его возрастные границы определены 15–17 годами (Л.И. Божович, И.С. Кон). В физическом плане юноши и девушки переживают постпубертатный период, когда организм достигает полной биологической зрелости. Для этого периода характерна скелетная зрелость, сформированные вторичные половые признаки, скачок в росте. Развитие протекает индивидуально с ориентацией на общие особенности процесса созревания.

Характерной особенностью этого возраста является завершение первичной социализации. Деятельность и ролевая структура личности приобретают новые, взрослые качества. В их числе – окончание школы, выбор профессии, расширение общественных связей, интересов и ответственности.

Психологические свойства юношей и девушек рассматриваются как производные от их жизнедеятельности и социального положения. Социальное и личностное самоопределение предполагает дифференциацию интеллектуальных способностей и интересов, развитие самосознания, выработку жизненной позиции и мировоззрения, определение психосексуальных ориентаций. В этом возрасте активно развивается мотивационная сфера юношей и девушек, определяются идеалы, место в жизни и внутренняя позиция. На первый план выходит учебно-профессиональная деятельность и определяемые ею познавательные и профессиональные интересы, компетенции, умения, планы.

Педагогические особенности этого возраста состоят в приоритетном развитии умственных способностей и теоретической мысли. Юноши и девушки тяготеют к самостоятельному обдумыванию информации, обобщениям, поиску закономерностей. Их мыслительная деятельность самостоятельна, активна, что выражается в критичном отношении к взрослым, учителям. Динамика познавательных функций и интеллекта проявляется в количественных изменениях (увеличение скорости решения интеллектуальных задач) и качественных (вычленение и применение логических операций, классифицирование высказываний по логическому типу). Вместе с тем наряду с широтой умственных интересов старшие школьники часто демонстрируют разбросанность, отсутствие системных умозаключений.

Развитие интеллекта у старших школьников сопряжено с творческими способностями, проявлением интеллектуальной инициативы, изобретательством. Проявление творческой инициативы находит воплощение в противоречивых творческих ситуациях, когда в пространстве дивергентного мышления актуализируются креативные потенции. Это обстоятельство объясняется тем, что творчество имеет целеполагающий характер.

Когда юноши и девушки творят, они проявляют готовность выйти за пределы ситуативной необходимости и демонстрируют способность к самоизменению. Это же свойство проявляется в их художественном творчестве, социальной активности. Характерной чертой творчески активных старших школьников является развитая индивидуальность, спонтанные реакции, уверенность в себе, стремление опираться на собственные силы, эмоциональная подвижность, самостоятельность, уравновешенность, стремление к достижению и благополучию, самоконтроль, организованность, дисциплинированность.

Формирование на этой основе у старших школьников индивидуального стиля деятельности способствует наилучшему уравновешиванию своей индивидуальности с внешними условиями.

Очевиден тезис о повышенной реактивности и возбудимости старших школьников. Доказано, что эмоциональные реакции переходного возраста обусловливаются гормональными и физиологическими процессами. Они также зависят от социальных факторов и условий воспитания. Способы выражения эмоций становятся у старших школьников более разнообразными, избирательными, реактивными; пролонгируются эмоциональные реакции в ответ на кратковременное раздражение.

Юноши и девушки продуктивно общаются, в целом эмоционально благополучны, сдержаны, уравновешенны, демонстрируют доминантность (соревновательность, настойчивость, лидерство). По сравнению с подростками юноши и девушки менее импульсивны, более экстравертивны, эмоционально возбудимы и устойчивы. Повышается их самоконтроль и саморегуляция. Вместе с тем на этом фоне резко увеличивается количество личностных расстройств. Тревоги и

болезненные симптомы являются проявлением отсроченного эффекта ранних психических травм.

Увеличение личностно значимых эмоционально окрашенных отношений преобразуется в развитие высших чувств. В совокупности с нравственными принципами и нормами они претворяются в сложную гамму моральных качеств: ответственность перед людьми и обществом, альтруизм, товарищеская солидарность, сознательная дисциплина, гражданственность, патриотизм и др. Юноши и девушки наслаждаются мышлением, фантазиями, интроспекцией, переживаниями, самоуправлением, открытием собственного мира, преодолением трудностей.

Старшие школьники чувствительны к психологическим, «внутренним» проблемам, их интересуют чувства и мысли. В «значимых лицах» они ценят эрудицию, убежденность, интеллект, волевые способности. Увеличивается уровень избирательности, сложности, последовательности, системности информации.

Даются более точные оценки, объясняется и анализируется поведение человека, материал излагается точно и убедительно. Психологи (Л.С. Выготский, И.С. Кон и др.) полагают, что в старшем школьном возрасте осознаются избирательные связи уже известных психических свойств, а их совокупность преобразуется в имплицитную (подразумевающую, но не формулируемую) теорию личности, с помощью которой формируется отношение к людям и самосознание.

В контексте проблемы резистентности к угрозам внешнего мира существенно то обстоятельство, что юношеское «Я» еще диффузно, неопределенно, иногда конфликтно, в связи с чем старшие школьники тяготеют к общению. Это создает благоприятные условия для адаптации к окружающей среде. Переориентация внешнего контроля на внутренний самоконтроль детерминируется социально-культурными условиями. Для осознания ретроспективы сложного витального вопроса оно должно воплотиться в личный опыт (живой рассказ очевидца и др.). Мысль о неизбежности старости, смерти вызывает у юношей и девушек ужас и смятение. Вместе с тем именно это обстоятельство формирует временную перспективу, стимулирует к активности, определяет практическое отношение к себе. Повышается адекватность самооценки, в нее включаются механизмы психологической защиты. Последние включают уменьшение застенчивости, эмоциональную яркость, компетентность, отстаивание собственных убеждений и др.

В контексте нашего исследования следует отметить вопрос преемственности поколений, т. к. резистентность старших школьников к угрозам формируют взрослые. Главным социализатором, формирующим у старших школьников это качество, была и остается родительская семья. Она создает условия и обеспечивает устойчивость ребенка к неблагоприятным условиям среды. Основные агенты социализации (мать, отец, дед, бабушка, родственная группа) направляют, обучают, воспитывают, контролируют ребенка в достижении этого качества. Эффективными методами семейного воспитания и обучения являются личный пример, подражание, объяснение, совет, беседа, поощрение, контроль, эмоциональное участие и др. Постоянные наблюдения членов семейной группы за ребенком позволяют выработать эффективные меры его резистентности к неблагоприятным условиям.

Другими авторитетными представителями мира взрослых для старшеклассников являются учителя. В сознании ребенка педагог сосредоточивает функции родителей, аккумулируя власть, поощрения, контроль, эмоциональный отклик. Фактором доверия педагогу выступает его профессионализм, что значимо для юношей и девушек. Вместе с тем отметим возникающие расхождения между педагогами и старшими школьниками в оценке фактов и явлений, что обусловлено разным жизненным опытом. Это обстоятельство преодолимо благодаря такту первых и уважению авторитетного мнения педагога вторых.

В решении проблемы резистентности старших школьников к угрозам в условиях экстремальных ситуаций немаловажное значение имеют сверстники, общение с которыми составляет фактор социализации и важный канал передачи информации. По нему юноши и девушки узнают важные для них сведения (психосексуальное развитие и др.), которые им не сообщаются взрослыми. Ближайшими сверстниками являются одноклассники, члены внешкольных обществ (спортивных, клубных, кружковых). В организованном коллективе имеют место эмоциональные привязанности, межличностные отношения, соревновательность, борьба за статус. Обретение психологической интимности является важным аспектом резистентности к витальным угрозам, т. к. обеспечивает социальную ориентацию, психическую разгрузку, моральную устойчивость, убежденность в правильности своих действий, девиантную коррекцию, эмоциональную насыщенность.

Мнение ровесников представляется старшим школьникам значимым с учетом их приверженности к возрастной субкультуре. В ней воплощаются ценности, нормы, образцы поведения, жизненные планы, стиль, перспектива. В субкультуре вырабатываются навыки общественного взаимодействия, сознательной дисциплины, соотнесения своих интересов с коллективными. Субкультура регламентирует образ жизни, занятия, социальные роли, статус и отношения ее приверженцев через общение.

Оно обеспечивает регуляцию поведения старшего школьника, его отношений с людьми, задает условия для целенаправленного регулирования чувств, ориентации, поведения, оценок. В.А. Сластенин подчеркивал, что общение – необходимое и специфическое условие развития человека в обществе [4].

Отчасти фактором противления старших школьников витальным угрозам является профессиональное самоопределение. Профессия является гарантом социальной стабильности в будущем, источником информированности, воплощением уровня личных притязаний.

Старший школьный возраст – завершающий этап первичной социализации. По этой причине столь важно воспитывать у современных юношей и девушек резистентность к витальным угрозам. Она сопряжена с развитием интеллектуальных особенностей, самосознания, выработкой жизненной позиции и мировоззрения.

Библиографический список


1. Здоровьесберегающая деятельность образовательных организаций Российской Федерации. Результаты анкетирования образовательных организаций (июнь 2021 года). *Здоровьесберегающая деятельность образовательных организаций: проблемы и решения*: Всероссийская научно-практическая конференция. Москва, 2021: 16–45.
2. Лезина В.В., Мальсагов А.А. Профессиографический подход к развитию мировоззрения студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 265–267.
3. Потапова Л.А. *Воспитание у младшего школьника резистентности к сложным ситуациям жизнедеятельности.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Сочи, 2011.
4. Сластенин В.А. *Аксиологические основания образования* Москва: Издательский Дом Магистр-Пресс, 2000.


References


1. Zdorov'esberegayuschaya deyatel'nost' obrazovatel'nyh organizacij Rossijskoj Federacii. Rezul'taty anketirovaniya obrazovatel'nyh organizacij (iyun' 2021 goda). *Zdorov'esberegayuschaya deyatel'nost' obrazovatel'nyh organizacij: problemy i resheniya*: Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Moskva, 2021: 16-45.
2. Lezina V.V., Mal'sagov A.A. Professiograficheskij podhod k razvitiyu mirovozzreniya studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 265-267.
3. Potapova L.A. *Vospitanie u mladshego shkol'nika rezistentnosti k slozhnym situaciyam zhiznedeyatel'nosti.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sochi, 2011.
4. Slastenin V.A. *Aksiologicheskie osnovaniya obrazovaniya* Moskva: Izdatel'skij Dom Magistr-Press, 2000.


*Статья поступила в редакцию 25.12.22*

УДК 372.881.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-69-71

***Abieva N.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), 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*

**THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE DISCIPLINE (RUSSIAN LANGUAGE) IN TRAINING OF MEDICAL UNIVERSITY GRADUATES.** Attracting a foreign contingent of students to universities, including medical ones, is dictated by the current trend of globalization and unification of education, which in turn requires intercultural communication. Since educational activities are carried out in Russian, the state language of the Russian Federation, a foreign student must acquire knowledge of the Russian language while studying at a higher educational institution. The necessity and expediency of the discipline "Foreign Language" (Russian) is determined by the requirements of modern professional training of specialists in the areas of "General Medicine", "Dentistry", "Pharmacy". The article describes issues of the target orientation of the discipline, principles of its construction in terms of structure and content, emphasizes the importance of its interdisciplinary nature. The authors of the article describe the criteria determined by the professional competencies formed in each section of the discipline. According to the authors of the article, the discipline "Foreign Language" in a medical university, in addition to the main task (mastering communicative competencies), plays a fundamental role in the level of mastering medical disciplines and in the level of professional communication between a doctor and a patient. This emphasizes the importance of interdisciplinary connections that determine the content of the grammatical and lexical material selected for practicing in the classroom in Russian as a foreign language.

*Key words:* **Russian as a foreign language, professional competencies, competency-based approach, interdisciplinary connections, doctor's professional communication, speech activity.**

***Н.М. Абиева**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: aceloti@yandex.ru*
***Е.Н. Каюда**, ст. преп., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: kayuda.lena@yandex.ru*

# РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» (РУССКИЙ ЯЗЫК) В ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Привлечение иностранного контингента обучающихся в вузы, в том числе медицинские, диктуется современной тенденцией глобализации и унификации образования, которая требует, в свою очередь, межкультурной коммуникации. Поскольку образовательная деятельность осуществляется на государственном языке Российской Федерации – русском, то иностранный обучающийся знание русского языка должен получить при обучении в высшем учебном заведении. Необходимость и целесообразность дисциплины «Иностранный язык» (русский язык) определяется требованиями современной профессиональной подготовки специалистов по направлениям «Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация». В статье описаны вопросы целевой направленности дисциплины, принципы ее построения с точки зрения структуры и содержания, подчеркнута важность ее междисциплинарного характера. Автором статьи описаны критерии, определяющиеся формируемыми в каждом разделе дисциплины профессиональными компетенциями. По мнению авторов статьи, дисциплина «Иностранный язык» (русский язык) в медицинском вузе помимо выполнения основной задачи (овладение коммуникативными компетенциями) играет основополагающую роль в уровне освоения медицинских дисциплин и в уровне профессионального общения врача и пациента. Отсюда подчеркивается важность междисциплинарных связей, определяющих содержание грамматического и лексического материала, отбираемого для отработки на занятиях по русскому языку как иностранному.

*Ключевые слова:* **русский язык как иностранный, профессиональные компетенции, компетентностный подход, междисциплинарные связи, профессиональное общение врача, речевая деятельность.**

Актуальность исследования диктуется повышенным интересом к разработке программ дисциплины «Иностранный язык» (русский язык) для иностранных студентов-медиков, ведь на сегодняшний день основными задачами международной деятельности вузов является разработка, развитие и реализация программ международных отношений. Это выражается в активизации академической мобильности, в установлении контактов с зарубежными вузами и образовательными организациями.

Целью исследования является выявление принципов, положенных в основу разработки программы.

Задачи исследования: определить цели данной дисциплины, описать ее структуру и формируемые компетенции.

Научная новизна определяется спецификой современных подходов в образовании, практическая значимость исследования состоит в том, что представленные материалы могут быть использованы в процессе разработки программ дисциплины «Иностранный язык» (русский язык).

Привлечение в вузы иностранных обучающихся диктуется рядом обстоятельств. С одной стороны, национальный проект (утвержденный в 2018 году) «Образование» констатирует увеличение число иностранцев в вузах России: к 2025 году планируется до 700 тысяч человек за счет выделения бюджетных квот, с другой стороны, Россотрудничество (орган, обеспечивающий международные отношения РФ с другими государствами) активно занимается продвижением российского образования за рубежом, создавая единые стандартизированные системы подачи заявок на обучение в России. Потребности развития экономики, глобализация и, как следствие, «коммерциализация образования, его унификация, интернационализация» [1, с. 20] – все эти процессы свидетельствуют о тенденции к международному взаимодействию и намечающихся перспективах академической мобильности.

Медицинские вузы РФ также принимают иностранных граждан на обучение как по основным программам (специалитет), так и на дополнительные программы (подготовительное отделение, подготовительные курсы изучения русского языка и др.).

Подготовка выпускников высшей квалификации по специальностям «Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация» требует детальной разработки дисциплины «Иностранный язык» (русский язык), поскольку большинство программ реализуется на русском языке, а английский язык выступает лишь языком-посредником. Существует практика реализации билингвального обучения в медицинском вузе (АГМУ), когда в течение первых трех лет обучение ведется на английском языке при параллельном интенсивном курсе русского языка, который позволит впоследствии осваивать дисциплины с четвертого курса без языка-посредника.

Необходимость изучения дисциплины «Иностранный язык» (русский язык) обусловлены требованиями, отраженными в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело (приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 г. № 988), 31.05.03 Стоматология (приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 г. № 984), в профессиональном стандарте 02.005 Врач-стоматолог (приказ № 227н от 10 мая 2016 г.) и 33.05.01 Фармация (приказ Минобрнауки России от 27.03.2018 г. № 219). Дисциплина «Иностранный язык» (Русский язык) входит в базовую часть учебных планов этих специальностей.

Медицинская профессия является лингвистически активной сама по себе, а потому для иностранных студентов-медиков изучение данной дисциплины – это обязательное условие для успешного получения медицинского образования и дальнейшего взаимодействия в профессиональной среде на русском языке. Уровень владения русским языком во многом будет определять уровень профессиональной подготовки к различным видам практической деятельности: при взаимодействии в учебной и научной сфере, в профессиональном общении на клинической практике с пациентами и врачами.

Целью освоения дисциплины является формирование и развитие иноязычной компетенции, необходимой и достаточной для корректного решения коммуникативно-практических задач в изучаемых ситуациях профессионального общения, развитие способностей и качеств, необходимых для коммуникативного саморазвития в профессиональной сфере.

Содержание дисциплины определяется прогнозируемыми результатами (что должен знать, уметь, чем владеть) и требованиями, предъявляемыми образовательным стандартом к обучающемуся на выходе, а также формируемыми компетенциями.

Этапность формирования компетенции внутри дисциплины связана с последовательным изучением содержательно связанных между собой разделов (тем) учебных занятий. Изучение каждого раздела (темы) предполагает овладение студентами необходимыми компетенциями. Результаты промежуточной аттестации на различных этапах формирования компетенций показывают уровень освоения компетенции студентами.

Структура программы включает такие разделы:

Часть I. Фонетика. Лексика. Грамматика. Содержательно этот раздел охватывает элементарный уровень (А1) [2], который позволяет осуществлять общение в бытовой и социально-культурной сфере. Этот раздел идентичен для всех трех специальностей – «Лечебное дело», «Стоматология» и «Фармация» – и реализуется в первом семестре первого года обучения в объеме около 112 часов, что соответствует требованиям стандарта.

Особенностью программы медицинского вуза является тот факт, что на этапе работы со студентами на элементарном уровне необходимо вводить лексику медицинской тематики: название частей тела и некоторых органов, название медицинских учреждений, элементарные диалоги в регистратуре, поликлинике. Эти темы находят отражение в содержательной части программы, т. е. элементарные тексты, диалоги, слова на отработку фонетики и т. п. должны подбираться и разрабатываться уже с учетом потребности студента-медика, а потому применять занятия исключительно по темам, которые охватывает государственный стандарт, значит снизить удовлетворение потребности обучающегося в условиях ограниченного количества часов.

Данный раздел программы в первую очередь формирует компетенцию УК-4.2. Обучающийся, овладев данной компетенцией, должен знать русский язык как иностранный на уровне, необходимом для составления и перевода текстов, уметь составлять, переводить и редактировать различные академические тексты (рефераты, эссе, обзоры, статьи и т. д.), владеть наиболее употребительной лексикой и основными грамматическими явлениями русского языка в объеме, достаточном для составления, перевода и редактирования вышеуказанных текстов.

Часть II. Фонетика. Лексика. Грамматика и Часть III. Грамматика. Разделы формируют компетенции базового уровня (А2) [3], а именно – УК-4.3: знать лексику, медицинские термины, речевые клише, особенности грамматики для академической коммуникации, уметь представлять (и владеть способами) результаты академической и профессиональной деятельности на различных публичных мероприятиях; УК-4.4: обучающийся должен аргументированно и конструктивно отстаивать свои позиции и идеи в академических и профессиональных дискуссиях на государственном языке РФ. Разделы реализуются в 2 и 3 семестре обучения в объеме около 200 часов в соответствии со стандартом.

На базовом уровне иностранные студенты медицинского вуза должны овладеть более сложными лексическими и грамматическими конструкциями, уметь вести диалог с врачом и пациентом (помимо удовлетворения бытовых и социально-культурных ситуаций). Так, в содержании программы частей II и III присутствуют такие темы, как «В больнице», «В поликлинике», «Здоровье», «У врача» (по направлениям), «Общие жалобы больного: характер, локализация боли» – для всех специальностей.

Часть IV. Русский язык в медицинской сфере. Она соответствует первому уровню (В1), формирует (помимо УК-4.2 – УК-4.4) компетенцию УК-4.5: обучающийся выбирает стиль общения на государственном языке РФ в зависимости от цели и условий партнерства; адаптирует речь, стиль общения и язык. Эта компетенция отвечает требованиям, предъявляемым к обучающимся, реализующих коммуникацию в профессиональном общении в медицинской сфере, целью которой является развитие и совершенствование навыков и умений в диалоге-расспросе, тематической и профессиональной беседе (опрос у постели больного на клинической практике).

Для каждой специальности в 4 семестре обучения медицинские темы будут отличаться. Темы этих разделов отражают междисциплинарную связь с учебными дисциплинами: анатомией, физиологией, биологией, пропедевтикой внутренних болезней и др.

У «Лечебного дела» – это темы «Системы организма: сердечно-сосудистая, нервная, выделительная, эндокринная и т. п.», «Жалобы пациента (по системам)», «Симптомы заболеваний различных систем организма». У специальности «Стоматология» – это темы «Череп человека», «Мышцы головы и шеи», «Строение зуба», «Жалобы и симптомы стоматологических заболеваний» и др. У специальности «Фармация» – «Типы лекарственных форм», «Рецепт и его структура», «Ботаническая номенклатура растений», «Международные названия лекарственных средств».

Главной проблемой этого раздела является ограниченное количество часов, выделяемое учебным планом, что влечет за собой особо пристальное внимание к отбору учебного материала и его подаче. Более углубленное изучение предложенных тем необходимо продолжать в специальном курсе вариативной части учебного плана «Профессиональное общение в медицинской среде» и «Русский язык для профессионального общения».

При определении структуры и содержания программы дисциплины исходной точкой является компетентностный подход, диктующий свои критерии: обязательное применение современных инновационных технологий, которые включают применение цифровых средств и новых методик преподавания предмета; сдвиг акцента с репродуктивной учебной деятельности в сторону деятельностного подхода, способствующего максимальной реализации потенциала обучающегося; применение методов обучения, формирующих всесторонне развитую личность – полимата [4], специалиста, готового успешно функционировать в непрерывно меняющихся условиях современных реалий.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен демонстрировать следующие результаты:

Знать основы фонетического, грамматического строя языка, правила речевого поведения в различных ситуациях общения.

Обладать умениями во всех видах речевой деятельности – в чтении: понимать содержание прочитанного текста, владеть разными видами чтения (ознакомительным, изучающим); в аудировании: воспринимать на слух и понимать как тексты, так и отдельные фрагменты монологической, диалогической речи, на слух понимать учебную лекцию на занятиях клинических кафедр; в письме: уметь записывать учебный материал (конспектирование лекции), излагать письменно собственное высказывание, применять навыки письма в работе с медицинскими документами; в говорении: уметь воспроизводить прочитанное и услышанное, высказывать свое мнение по поводу услышанного/прочитанного, принимать участие в диалоге в различных сферах общения (бытовой, социальной, учебной, научной и профессиональной).

Дисциплина «Иностранный язык» (русский язык) в медицинском вузе раскрывает свой потенциал в тесной взаимосвязи с дисциплинами, изучаемыми параллельно: на начальных курсах – это биология, химия, анатомия. На старших курсах – пропедевтика внутренних болезней, нормальная физиология, патанатомия, патофизиология и др.

Разработка программы должна идти в тесной связи с содержанием учебного материала других предметов, а значит – и содержание тем занятий по русскому как иностранному языку носит междисциплинарный характер. Разработка кафедральных учебно-методических пособий, используемых в качестве дополнительной литературы к программам дисциплины, ведется по принципу смежности и преемственности.

Освоение дисциплины происходит не только аудиторно на практических занятиях (основная форма организации учебной деятельности) в группах с преподавателем, но и самостоятельно. Для самостоятельной работы предусмотрены условия: это банки задания на цифровых платформах (в том числе MOODLE), аудио- и видеотренажеры, видеоуроки, разработанные учебно-методические пособия для самостоятельной работы студентов. Эффективность самостоятельной работы измеряется средствами контроля над проделанной работой.

В заключение следует сделать некоторые выводы.

Во-первых, ключевым вопросом в образовании иностранных граждан является их языковая адаптация. Отсюда дисциплине «Иностранный язык» (русский язык) в учебном плане программ для иностранных граждан важно уделять особо пристальное внимание. Основной проблемой является ограниченное количество часов при столь обширном круге задач, которые выполняет дисциплина. Она является необходимой для освоения последующих углубленных факультативных циклов: «Профессиональное общение в русскоязычной среде», «Русский язык в профессиональном общении», «Культура речи врача».

Во-вторых, её специфика определяется медицинской направленностью, а потому фокус дисциплины смещается от овладения языком (основная функция) в поле медицинской деонтологии, кросс-дисциплинарной науки об этике общения врача и пациента, которая связана в первую очередь с языковой деятельностью. Так, по мнению специалистов Саратовского ГМУ им. В. И. Разумовского, введение на I курсе дисциплины «Введение в деонтологию (лингвистический аспект)» «позволит обучающимся познакомиться с речевыми стратегиями и тактиками в профессиональном общении врача» [5].

В-третьих, компетентностный подход раскрывает ее взаимосвязь с другими дисциплинами в учебном плане, т. к. межпредметная связь оптимизирует учебный процесс, облегчает процесс освоения материала дисциплин клинических кафедр и в целом улучшает качество образования.

Библиографический список


1. Гурко Д.Д., Тростянская И.Б., Сема Е.Ю., Барсуков А.А., Полихина Н.А. *Обучение иностранных граждан в российских учреждениях высшего образования*. Москва: ФГАНУ «Социоцентр», 2019.
2. Владимирова Т.Е. и др. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень*. Москва – Санкт-Петербург: Златоуст, 2001.
3. Нахабина М.М. и др. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2001.
4. Жукова Т.А., Черных Я.В. Мультипотенциальность и перспективы ее развития на уроках английского языка. *Вестник Мининского университета*. 2022; Т. 10, № 2: 20.
5. Павлова Н.И., Прокофьева Л.П. Пропедевтический курс деонтологии в преподавании русского языка как иностранного в медицинском вузе: перспективы разработки. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020; Т. 20, № 3: 346–350.


References


1. Gurko D.D., Trostyanskaya I.B., Sema E.Yu., Barsukov A.A., Polihina N.A. *Obuchenie inostrannyh grazhdan v rossijskih uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya*. Moskva: FGANU «Sociocentr», 2019.
2. Vladimirova T.E. i dr. *Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. `Elementarnyj uroven'*. Moskva – Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2001.
3. Nahabina M.M. i dr. *Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven'*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2001.
4. Zhukova T.A., Chernyh Ya.V. Mul'tipotencial'nost' i perspektivy ee razvitiya na urokah anglijskogo yazyka. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2022; T. 10, № 2: 20.
5. Pavlova N.I., Prokof'eva L.P. Propedevticheskij kurs deontologii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo v medicinskom vuze: perspektivy razrabotki. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2020; T. 20, № 3: 346-350.


*Статья поступила в редакцию 13.01.23*

УДК 803.0: 801.316. DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-71-73

***Akhmetshina Yu.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Pacific National University (Khabarovsk, Russia),*
*E-mail: julianaped@mail.ru*

**PRACTICAL ANALYSIS OF THE METHODOLOGY FOR USING THE WEB-RESOURCES IN ENGLISH LESSONS.** Digital environment is an important component part of teaching English in an institution of higher education. Use of digital technologies in teaching English is timely due to the fact that modern information and communication technologies give a chance to teach all the types of communication activity: speaking, listening, reading and writing. The article describes methods and ways of use of some Internet-resources in mastering of the students their English skills. The aim of the paper is to summarize experience of digital technologies use in English classes. The article represents a detailed scheme of working with the Internet-resources given as examples. The method of working with digital resources

is the content authoring used in English classes. The researcher scrutinizes different types of information and communication technologies: the ones using by the teacher in class and the technologies using by the students in their out-of-class study. The author concludes that modern information and communication technologies are required and global means both in teaching English and in studying it independently.

*Key words:* **digital environment, internet-resource, teaching of English, independent study of students, forms of work, educational process, methods.**

***Ю.В. Ахметшина**, канд. пед. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: julianaped@mail.ru*

# ПРАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕБ-РЕСУРСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Цифровая среда является важным составляющим компонентом обучения английскому языку в вузе. Актуальность использования цифровых технологий в преподавании английского языка заключается в том, что современные информационно-коммуникационные технологии дают возможность преподавателю обучать всем видам коммуникативной деятельности: говорению, аудированию, чтению и письму. В статье описываются приемы и методы использования ряда интернет-ресурсов для развития и совершенствования навыков владения английским языком обучающимися юридического вуза. Целью работы является обобщение практического опыта применения цифровых технологий на занятиях по английскому языку в вузе. В статье представляется подробный алгоритм работы для каждого веб-ресурса, приведенного в качестве примера. Рассматриваются различные типы информационно-коммуникационных технологий для использования на занятии с преподавателем и для самостоятельной работы обучающихся во внеаудиторное время. Делается вывод о том, что современные информационно-коммуникационные технологии являются необходимым и всеобъемлющим средством для применения в преподавании и самостоятельном изучении английского языка.

*Ключевые слова:* **цифровая среда, интернет-ресурс, преподавание английского языка, самостоятельная работа обучающихся, формы работы, образовательный процесс, методика.**

В контексте тематического поля работы поднимается проблема повышения качества обучения грамматике по средствам использования интернет-технологий на занятиях по иностранному языку. Основополагающие положения для данной тематики – психологические и педагогические условия и методические компоненты преподавания учащимся посредством веб-ресурсов с помощью диалоговых языковых упражнений в соотношении с темами УМК, являющимся основным средством обучения ИЯ, и характеристикой возможностей современного образовательного пространства. В актуальное время перспектива превратить занятие в вовлекающий процесс познания и учения доступна и достижима. Целью исследования является классифицирование веб-ресурсов и выделение основных признаков для описания используемых в практической части работы цифровых инструментов создания интерактивных упражнений. Особую актуальность в создании упражнений при тренировке письменной и устной форм речи вызывают случаи, возникающие при распределении по типам опорных грамматических заданий в принимаемом за пример источнике, детальный анализ которых выступает основой характеристики сконструированных электронных материалов для развития грамматических навыков. Объектами нашей научной работы являются рубрикации онлайн-сервисов относительно степени дидактического обеспечения по общеобразовательной ступени или классу. Достижение цели сопровождалось потребностью реализовать задачи в связи с изучением особенностей образовательных онлайн-платформах – веб-пространства для размещения материалов занятия с личными кабинетами для преподавателя и целевой аудитории. Теоретическая значимость определена в обосновании различий между основными и онлайн платформами широкого профиля. Научная новизна исследования видится в теоретической разработке упражнений и систематизации результатов реализации принципа развития коммуникативной компетенции в культуре иноязычной речи.

В современной методике преподавания иностранного языка выделяют термин, объединяющий «и знания, и навыки, и умения в одно целое и овладение им является целью обучения любому иностранному языку и это – коммуникативная компетенция – ключевая составляющая владения английским языком, подразумевающая применение языковых средств, находящийся в памяти для восприятия и построения речевого поведения в устном и письменном формате с учетом социокультурных норм общества» [1, с. 272]. Для сосредоточения на личностном развитии учащихся и их социальных и эмоциональных потребностях в процессе обучения требуется подготовка и опыт в различных дисциплинах гуманитарных наук на уровне образования, информатизации и методики. Профессиональный опыт преподавателей должен соответствовать принципам гуманного построения занятия, достижимого через высокую степень мотивации, интеллектуальное и педагогическое участие для достижения желаемых результатов. Увеличение активного участия обучающихся на занятии позволяет развивать коммуникационные стратегии и навыки, а также качество учебного процесса. Выступая в качестве фасилитатора, активно мотивируя учащихся, учитель может создать EFL-среду, в которой учащиеся становятся совместными гражданами, практикующими терпимость и взаимное уважение. Подходы к категоризации ЭДМ в сфере образования различны: затруднительно определить тип того или иного веб-ресурса, потому что многие из них вариативны в тематическом и содержательном планах. В работе отражается анализ веб-ресурсов, на которых были разработаны диалоговые грамматические упражнения с указанием их видов, соответственно представленным классификациям. В государственном стандарте (ГОСТе) указаны признаки для группирования ЭОР: а) общеобразовательные (дошкольное, начальное общее, основное общее и среднее общее образование), б) профессиональные (профессиональная подготовка, начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование, послевузовское профессиональное образование). Полат Е.С. в учебном пособии «Современные педагогические и информационные технологии в системе образования» классифицирует «электронно-образовательные ресурсы на две категории: рецептивные (восприятие и усвоение знаний учениками происходит пассивно – информация передается с помощью аудиовизуальных средств обучения)» [2, с. 196]. Согласно форме обучения, существуют цифровые образовательные сервисы для проведения офлайн- или онлайн-занятий, самообразования, выстраивания системы заданий для обучающихся экстерном и семейного образования. Посетителями образовательных веб-сайтов выступают учитель, учащийся, работник сферы образования, менеджер образовательного процесса, методист, специалисты технической поддержки учебного заведения. Цифровые образовательные пространства для нескольких или всех категорий представленных лиц называются универсальными. Электронные образовательные ресурсы распределяются по видам: «учебный материал (учебник или учебное пособие, контрольные вопросы, электронный учебный курс, учебно-методический (методические рекомендации, учебные программы и планы), справочный (базы данных, энциклопедии), иллюстративный и демонстрационный, дополнительный информационный (хрестоматии, библиографии), нормативные документы (образовательный стандарт, нормативные акты), электронные библиотеки, образовательные сайты, программные продукты для образовательных учреждений (образовательные платформы для учебных заведений, инструменты для создания компьютерных средств обучения)» [3, с. 68]. Представленные веб-ресурсы полностью совпадают в подгруппах с категоризацией по функциям в образовательном процессе, поэтому они объединены. Целевое назначение веб-ресурсов отличают учебные, справочные и досуговые виды, где последние два успешно реализовываются в аудиторной и самостоятельной работе учащихся. Рубрикация онлайн-сервисов относительно степени дидактического обеспечения происходит по общеобразовательной ступени или классу, предмету или их совокупности, разделу или теме (по принципу от общего к частному). С точки зрения образовательной деятельности веб-ресурсы подразделяются на сопроводительные для практической работы (видео-, аудиофрагменты, презентации), внеаудиторной работы, самостоятельной работы на занятии, внеурочной деятельности, дистанционного и электронного обучения. По характеру представления информации ЭДМ распределяются на «мультимедийные (аудио-, видеоинформация), изобразительные, программные продукты (сервисы или инструменты для создания или публикации), текстовые, электронные копии печатных материалов» [3, с. 129]. На основании степени интерактивности веб-ресурсам присваиваются следующие категории: активные (пользователь взаимодействует с интерфейсом электронного средства обучения), описательные (обучающиеся или педагоги знакомятся с информацией без права на ее редактирование), смешанные (охватывают функции двух предыдущих видов) и неопределенные (не относятся ни к одному из них). Другой критерий классификации – это мера соответствия действующим ГОСТам. ЭОР согласовываются полностью, частично или противоречат стандартам. Вылегжанина Е.А. в категоризации ЭДМ рассматривает две группы по назначению в учебном процессе: методические и дидактические. Соответственно первой функции определяются обучающие (сообщение знаний, формирование навыков для полного усвоения), тренажеры (отработка навыков и умений, повторение и закрепление темы), информационно-поисковые и справочные (сообщение сведений и их систематизация), демонстрационные (визуализация изучаемых явлений). Во вторую группу входят «формирующие, закрепляющие и обобщающие знания, сообщающие сведения, формирующие умения, контролирующие уровень усвоения темы, совершенствующие навыки веб-сервисы» [4, с. 31]. Представленные классификации однотипны по выделенным подгруппам, следовательно, они частично идентичны в содержательном

плане – аналогичные группы: обучающие и формирующие, тренажеры и закрепляющие, информационно-поисковые и сообщающие сведения. Первая группа достаточно емкая, вторая – более конкретная. Для создания электронных образовательных материалов используются цифровые инструменты. Согласно вариативности возможных типов упражнений, наиболее известными выступают LearningApps и WordWall для разработки интерактивных упражнений и игр, ISLCollective (конструирование диалоговых рабочих листов), Learnis – генерирование интерактивных видео, веб-квестов, WriteReader – составление электронных книг. Перечисленные образовательные конструкторы уступают по функционалу универсальному сервису, называемому «образовательная онлайн-платформа» – веб-пространство для размещения материалов урока с личными кабинетами для преподавателя и целевой аудитории. Педагоги отслеживают прогресс учащихся, а они выполняют аудиторную или внеаудиторную работу на ЭОР. Новейшие российские цифровые учебные среды – «Взнания», Edvibe: «они имеют аналогичный интерфейс – есть возможность загружать медиа- и аудиофайлы, составлять игры и упражнения, прописывать структуру занятия» [5, с 378]. Главным преимуществом первого образовательного пространства перед вторым – лояльность в предоставлении бесплатной версии: на Edvibe после пробного периода нужно платить по тарифному плану, а на «Взнания» конструирование уроков не ограничено временным промежутком. В бесплатной версии этого конструктора частично доступен выбор типов упражнений: Vocabulary drill (8 из 13 опций), Assessment (13 из 22 вариантов), Video (10 из 10 параметров), Activities (1 из 29 игровых заданий, 16 из них на стадии разработки техническими специалистами). Педагогическая практика показывает, что возможностей базового тарифа «Взнания» достаточно для проведения уроков в аудитории, занятий в небольших группах или индивидуальных в обоих форматах – онлайн и офлайн. Соответственно, этот веб-инструмент имеет широкую сферу применения и считается универсальной образовательной онлайн-платформой. В работе предоставляется характеристика использованных веб-сервисов («Взнания», WordWall, LearningApps и WriteReader) через раскрытие вышеупомянутых признаков ЭОР по ГОСТу. Комбинирование этих веб-ресурсов обеспечивает выстраивание работы на занятии с применением ИКТ-технологий на высоком уровне в свете сложившейся геополитической ситуации. Имеется ряд затруднений с одной из программ, но они связаны с количественным ограничением конструируемых упражнений (есть способы для их решения). Пользователями этих веб-инструментов выступают преподаватели или методисты и учащиеся. Все внедренные интернет-ресурсы действуют для составления электронных СО. По целевому назначению они относятся к учебным и досуговым. С точки зрения дидактического обеспечения сконструированные задания приурочены к изучаемой теме или разделу. «Взнания», WordWall, LearningApps и WriteReader являются сопроводительными веб-ресурсами к аудиторной и внеурочной работе, целесообразны для самостоятельных видов деятельности и дистанционных форм обучения. В контексте формы подачи информации эти веб-сервисы имеют отношение к программным продуктам, на основании интерактивности – активные ЭОР, полностью корреспондирующие с ГОСТами. Данные веб-конструкторы входят в группу обучающих тренажеров по методическому распределению, а по дидактическому – используются от этапа ознакомления со знаниями до совершенствования умений. Применительно к степени активности обучающихся на занятии они причисляются к интерактивному классу веб-ресурсов, методической базой для конструирования интерактивных упражнений и заданий по аналогии служит учебно-методический комплекс (УМК). Составленные электронные дополнительные материалы к занятиям АЯ берут за основу темы из пособий в качестве исходных образцов для будущих интерактивных грамматических упражнений. Выбор одной линейки определяется поставленной задачей: произвести сравнение содержательной стороны УМКД с позиции грамматической составляющей. На стадии ознакомления с грамматической структурой обучающимся выполняются упражнения типа «usage» (‘употребление’) для усвоения явлений, демонстрируют знания языка (упражнения на раскрытие скобок, выбор правильной формы). Тренировка строиться на «drill» (‘проработка’) и «meaningful drill» (‘осмысленная отработка’): первый вид направлен на закрепление языкового материала через изменения и трансформирования моделей, второй – на частотное воспроизведение грамматики с ее смысловой наполненностью (викторины на угадывание с однотипными вопросами и ответами, ограниченные выбором в изменении изначального варианта). Другая форма заданий с той же целью – «controlled exercises», включающая конкретную установку, образец выполнения и одним правильный вариант решения. На этапе закрепления темы появляется выход языковых навыков на речевой уровень для совершенствования автономности учеников. Существуют условно-коммуникативные задания – «guided exercises», имеющие пояснения по выстраиванию высказывания или диалога. Внимание обучаемых акцентируется на включенных грамматических единицах или умениях оформлять устную или письменную речь на АЯ. Тип «use» приближен к естественной практике использования знаний и навыков по средствам речевого взаимодействия.

В заключение необходимо подчеркнуть, что приведенные признаки классификаций ЭОР стали основой для характеристики примененных в практической деятельности веб-сервисов, в свою очередь, они являются площадками для генерирования электронных материалов. Последние базируются на примерах грамматических заданий из исследуемых учебно-методических комплексов. Согласно сравнительному анализу этих объектов было выдвинуто предположение о необходимости дополнения пособий по причине целесообразности реализации обучения по нему на уроках английского языка в комбинации с разработанными языковыми онлайн-упражнениями, второму необходима смена формата предоставляемых упражнений на электронный посредством его демонстрации на интерактивной доске с возможностью редактирования или создания идентичных материалов в интерактивной форме. Использование ИКТ-технологий на занятии АЯ означает регулярное изучение педагогом современных электронных образовательных инструментов и уверенное осознание методической составляющей обучения английскому языку – целей, задач, типов конструируемых диалоговых упражнений на развитие грамматических навыков обучающихся. Это свидетельствует о практической значимости составленного комплекса заданий на грамматику и его апробации на ряде проведенных занятий. Нами были представлены классификации веб-ресурсов и выделены основные признаки для описания используемых в практической части работы цифровых инструментов создания интерактивных упражнений, распределены по типам опорные грамматические задания в принимаемом за пример источнике, их детальный анализ выступает основой характеристики сконструированных электронных материалов для развития грамматических навыков.

Библиографический список


1. Миролюбов А.А. *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*: учебник. Обнинск: Титул, 2010.
2. Полат Е.С. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие. Москва: Академия, 2007.
3. Сысоев П.В. *Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий*: учебно-методическое пособие. Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 2010.
4. Токарева Н.Н. Конструктивные модели общения подростков в формате успешного моделирования личности. *Историческая и социально-образовательная мысль.* 2013; № 6: 30–35.
5. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*: учебное пособие. Москва: Филоматис, 2006.


References


1. Mirolyubov A.A. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost'*: uchebnik. Obninsk: Titul, 2010.
2. Polat E.S. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2007.
3. Sysoev P.V. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novyh informacionno-kommunikacionnyh internet-tehnologij*: uchebno-metodicheskoe posobie. Rostov-na-Donu: FENIKS, 2010.
4. Tokareva N.N. Konstruktivnye modeli obscheniya podrostkov v formate uspeshnogo modelirovaniya lichnosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2013; № 6: 30-35.
5. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika*: uchebnoe posobie. Moskva: Filomatis, 2006.


*Статья поступила в редакцию 13.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-73-76

***Gimaev Ya.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: yaagimaev@fa.ru*

**MAIN STAGES OF TEACHING GENERAL AMERICAN PRONUNCIATION TO STUDENTS OF ECONOMIC PROFILE.** In the article we actualize the topic of teaching the General American pronunciation to students of economic profile. It is stated that nowadays the General American pronunciation is the most popular variant of the literary pronunciation of English in the business environment. The article confirms the fact that the practice of teaching foreign pronunciation should be conducted in conjunction with teaching all types of speaking activity in a foreign language. Attention is focused on the main principles of a communicative language

teaching approach in teaching pronunciation. The characteristic features of the General American pronunciation, the development of which seems to be the most relevant for students of economic profile, are highlighted and described. The article discusses the key stages of working with students on the formation of phonetic skills of the General American pronunciation. The idea is substantiated that the successful development of the General American pronunciation should be carried out along the path "from intonation to articulation".

*Key words:* **American English, General American pronunciation, speaking activity, communicative language teaching approach, phonetic skills, verbal stress, articulation of sounds, intonation.**

***Я.А. Гимаев**, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: yaagimaev@fa.ru*

# ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ОБЩЕАМЕРИКАНСКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

В представленной статье мы актуализируем тему обучения общеамериканскому произношению студентов экономических специальностей вузов. Отмечается, что в настоящее время общеамериканское произношение является наиболее востребованным в деловой среде вариантом литературного произношения английского языка. В статье подтверждается факт того, что практика обучения иноязычному произношению должна осуществляться во взаимосвязи с обучением всем видам речевой деятельности на иностранном языке. Акцентируется внимание на главных принципах коммуникативно-ориентированного подхода при обучении произношению. Выделяются и описываются характерные особенности общеамериканского произношения, освоение которых представляется наиболее актуальным для студентов экономических специальностей. В статье рассматриваются ключевые этапы работы со студентами над формированием фонетических навыков общеамериканского произношения. Обосновывается мысль о том, что успешное освоение общеамериканского произношения должно осуществляться по пути «от интонации к артикуляции».

*Ключевые слова:* **американский вариант английского языка, общеамериканское произношение, речевая деятельность, коммуникативно-ориентированный подход в обучении, фонетические навыки, словесное ударение, артикуляция звуков, интонация.**

Одним из важнейших компонентов при обучении основным видам речевой деятельности является обучение произношению. Особое внимание иноязычному произношению уделяет коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку [1; 2; 3]. Л.В. Сухова отмечает, что коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку направлено на обучение говорению, в котором должны учитываться как содержательная сторона, так и форма высказывания [4, с. 16]. Профессиональное обучение студентов экономических специальностей, по нашему мнению, должно предполагать овладение ими навыками и умениями основных видов речевой деятельности на американском варианте английского языка (American English, AE) с общеамериканским произношением (General American, GA). Это связано с тем, что в настоящее время крупнейшие мировые финансовые центры, многие финансовые и политические организации, такие как ООН, МВФ, а также штаб-квартиры корпораций, таких как Google, Apple, Microsoft, Amazon, располагаются в США. Данные обстоятельства явились причиной возрастающей роли именно американского варианта английского языка как средства обмена политическим, экономическим и культурным опытом между странами в эпоху глобализации. Кроме того, большое количество видных современных экономистов являются американцами. В связи с вышеперечисленным студентам экономических специальностей целесообразно развивать фонетические навыки для правильного восприятия устной речи носителей общеамериканского произношения и адекватного воспроизведения собственной речи с целью выполнения профессиональных задач. В этом заключается актуальность данного исследования.

Целью статьи является выявление ключевых этапов работы со студентами-экономистами над формированием у них фонетических навыков общеамериканского произношения. Для достижения указанной цели необходимо решение нескольких задач:

– выявить главные принципы коммуникативно-ориентированного подхода в обучении произношению;

– выявить наиболее характерные черты GA, необходимые для освоения студентами экономических специальностей;

– обосновать последовательность этапов работы по формированию фонетических навыков при овладении общеамериканским произношением.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней обращается внимание на обучение студентов экономических специальностей нормам произношения, которых они будут придерживаться при коммуникации в своей будущей профессиональной деятельности. В отличие от обучения профессиональной лексике и адекватной грамматике, данная тема представляется наименее изученной и разработанной.

Вслед за Н.А. Кретининой мы исходим из убеждения, что обучение иноязычному произношению должно происходить во взаимосвязи с обучением основным видам речевой деятельности (аудированию, письму, чтению и говорению) [5, с. 6].

Иноязычное произношение доступно для внешнего восприятия только при говорении, аудировании и чтении вслух, однако обучение общеамериканскому произношению должно происходить вместе с обучением лексическим особенностям АЕ, так как и любой язык, и каждый из вариантов этого языка представляет собой единую и целостную систему. Таким образом, интонация, словесное ударение и артикуляция звуков как элементы иноязычного произношения должны изучаться во взаимосвязи со всеми видами речевой деятельности, включая письмо и чтение про себя (внутреннюю речь). Эта взаимосвязь формирует у студентов представление об изучении иностранного языка как о комплексном процессе, а акцент на произношении отвечает требованиям коммуникативно-ориентированного обучения, которое подразумевает овладение обучающимися способностью понимать естественную речь носителей GA и отражать произносительные особенности общеамериканского произношения в собственной речи.

Дж. Ричардс утверждает, что цель коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку заключается в формировании коммуникативной компетентности, которая противопоставляется грамматической компетентности. Коммуникативная компетентность предполагает знания того, как использовать язык и его функции для достижения разнообразных целей в зависимости от окружающей обстановки и собеседников, как создавать и понимать разные типы текстов и как поддерживать коммуникацию, имея даже ограниченный набор языковых средств [6, с. 2–3]. Именно формирование коммуникативной компетентности при обучении общеамериканскому произношению для будущей профессиональной деятельности студентов-экономистов, на наш взгляд, должно являться приоритетом в работе преподавателя.

Л.А. Милованова были сформулированы следующие принципы коммуникативно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку:

1) аутентичный языковой и речевой материал;

2) понимание коммуникативного намерения говорящего или слушающего;

3) изучаемый язык как средство общения в аудитории;

4) акцент на коммуникативных функциях лингвистических форм;

5) обучение дискурсивной компетенции на иностранном языке;

6) свобода участника коммуникации в выборе языковых и речевых средств для реализации коммуникативной интенции;

7) толерантное отношение к речевым ошибкам и исправление ошибок, мешающих процессу взаимопонимания;

8) кооперация в достижении коммуникативных целей [7, с. 153–154].

При работе со студентами экономических специальностей наиболее актуальными становятся первый, четвёртый, пятый и шестой принципы. В силу того, что обучающиеся уже в достаточной мере владеют грамматикой английского языка и обладают значительным словарным запасом на уровне программы средней школы, работа преподавателя по обучению общеамериканскому произношению, на наш взгляд, должна быть разделена два основных этапа:

1) корректировка знаний о фонологических особенностях и произносительной норме АЕ;

2) обучение фонетическим особенностям GA.

Очевидно, что при работе на этих этапах преподаватель должен опираться исключительно на аутентичный языковой и речевой материал, демонстрировать коммуникативные функции общеамериканского произношения, показывать функционирование целостных, связных и логичных высказываний (дискурсов) в конкретных ситуациях общения, стимулировать у студентов желание самостоятельно выбирать адекватные средства речевого общения при использовании АЕ.

Корректировка знаний фонологических особенностей АЕ подразумевает работу со словесным ударением, интонацией и мелодикой. Обучение фонетическим особенностям общеамериканского произношения предполагает освоение правильной артикуляции звуков в определённых позициях.

**Корректировка знания фонологических особенностей американского варианта английского языка**

Работа со студентами высшей школы предполагает объяснение обучающимся некоторых теоретических основ предмета изучения. Это позволяет сту-

дентам понять внутреннюю логику функционирования той или иной лингвистической закономерности. В частности, корректировка произношения, на наш взгляд, должна начинаться с объяснения такого понятия, как ударение. В американском варианте английского языка ударение имеет ряд особенностей, не характерных для русского языка, и ошибки в постановке логического ударения могут привести к искажению смысла высказывания. Главное, что должны уметь обучающиеся, это ранжировать компоненты высказывания по их важности. Важные элементы акцентируются, поэтому знаменательные части речи (существительные, глаголы, прилагательные) должны выделяться ударением, а служебные части речи – находиться в безударной позиции.

Наглядной такая работа становится, например, при рассмотрении со студентами ударения в составных существительных (descriptive phrases) и устойчивых сочетаниях (set-phrases). Экономическая лексика изобилует такими сочетаниями, и при их введении или использовании на занятии обучающиеся должны отчётливо распознавать ударное слово: *investment* ***return****, cost* ***control****, general* ***partnership****, venture* ***capital****, equity* ***finance****, shipping* ***agent****, revenue* ***duty****, immigrant* ***remittances****, government* ***panel****, freight* ***forwarder****.*

И напротив: ***book****keeper, loss-leader pricing,* ***full-time*** *job,* ***real*** *estate,* ***cash*** *flow,* ***bench****mark,* ***stock****holder,* ***overdraft*** *facility,* ***limited*** *liability,* ***capital*** *goods,* ***raw*** *materials, in* ***monetary*** *terms,* ***equit****y market,* ***self****-sufficient,* ***visible*** *trade.*

Следующим логическим этапом в освоении американского ударения является работа с более крупными сегментами языка – предложениями и группами предложений. Обучающиеся должны осознанно акцентировать наиболее важные по смыслу компоненты высказывания. В случае же, когда в предложении возможна постановка логического ударения на разные слова в зависимости от намерения говорящего, имеет смысл произнести и прокомментировать все возможные варианты.

Также преподавателю необходимо удостовериться в том, что студенты знакомы с базовыми мелодическими моделями английского предложения:

– ударное слово в высоком регистре с понижением тона к концу предложения (утвердительные предложения и специальные вопросы);

– ударное слово в низком регистре с последующим повышением тона (общие вопросы).

Однако следует обратить внимание обучающихся на то, что в американском произношении достаточно распространены и другие мелодические модели, например, модель с восходяще-нисходящей интонацией. Она характерна для предложений, начинающихся с вводной конструкции и сложных повествовательных предложений. Кроме того, в речи американцев имеет место волнообразная интонация, например, в разделительных вопросах.

В силу экспрессивности речи носителей американского варианта английского языка такие интонационные модели очень распространены.

**Обучение фонетическим особенностям общеамериканского произношения**

Мы принимаем точку зрения Н.А. Кретининой, которая доказывает, что «овладение произношением GA в онтогенезе, то есть «от интонации к артикуляции», является наиболее рациональной» [8, с. 140], и считаем, что обучение произношению звуков невозможно без овладения основными моделями интонации и умения ставить логическое ударение.

Особенности общеамериканской артикуляции звуков наиболее ярко заметны на фоне стандартного британского произношения, с которым студенты наверняка знакомились, будучи школьниками. На наш взгляд, внимание студентов следует обращать на произношение некоторых гласных, согласных и дифтонгов, таких как [r], [æ], [ɑ], [ə], [əu], [t], [j].

Яркой особенностью GA является произношение звука [r]. Отчётливее всего это слышно в словах, оканчивающихся на этот звук. Целесообразно со студентами-экономистами обращать внимание на следующие слова: *distributor, depositor, indicator, factor, transfer, cater, tender, owner, proprietor, entrepreneur, store, venture, surrender, takeover, merger, leisure, car, air, require.*

Имеет смысл сравнить британское и общеамериканское произношение слов со звуком [r] в середине слова: *surplus, article, permit, determine, support, mortgage, charge, hierarchy.*

Важной особенностью американской речи является артикуляция звуков [æ] и [ɑ] на месте буквы А. Известно, что в словах, где после буквы А идут звуки [f], [θ], [ð], [s], [nt], [ns], [ntʃ], [nd], [mp], американцы скажут [æ], в отличие от британцев, произносящих [ɑ]. Данную особенность с обучающимися целесообразно отрабатывать на следующих словах: *can't, dance, ranch, branch, demand, sample, fast, grass, gasp, last, mask, task, nasty, pass, raspberry, vast, plant, lather, rather, path, bath, raft, daft, laugh, half.*

Стоит также обратить внимание обучающихся на то, что американское произношение не подразумевает долгого звука [ɑ:], а скорее напоминает [ʌ] в таких словах, как: *party, overdraft, margin, charter, charge, calm, bard, father.*

Яркой особенностью GA является произнесение звука, близкого к [ʌ] в таких словах, как: *a lot, not, hot, got, dog, what, shot, cotton, dot, bond, stock, cost, job, jot, rot, tot.*

Учитывая частотность подобных слов, при желании освоить американское произношение студенты должны довести нужную артикуляцию данного звука до автоматизма.

Наиболее сложным для произношения звуком GA представляется звук [t], произносимый американцами как звук, близкий к [d] или вовсе непроизносимый. Э. Кук предлагает русскоговорящим студентам понаблюдать за работой артикуляционного аппарата при произнесении русского звука [р]. Это поможет им понять особенности общеамериканского произношения [t]: *You've got to pay to get it.* [ юв га**р**а пэй**р**а гэ**р**ит] [9, с. 167–168].

Для студентов экономических специальностей важно закрепить артикуляцию данного звука не только в общеупотребительных словах, типа *better, later, matter, little*, но и в таких словах, как: *rating, granted, distributor, indicator, total, article, capital, authority, executive, entitle, competitive, liability, entity, equity, cater.*

Необходимо мотивировать обучающихся запоминать также произношение слов, где звук [t] почти не произносится: *twenty, inventory, Internet, interview* (в середине слова), *credit, payment, account, complaint, estate, commitment, freight, benefit, asset, accommodate* (в конце слова).

Ещё одной особенностью американского произношения является отсутствие артикуляции звука [j] в сочетании со звуком [u]. Наиболее актуальными для студентов-экономистов словами данной категории представляются следующие: *news, New York, student, fluctuation, consumer, producer, executive, opportunities, calculation, revenue, venue, argue, valuable, suitable.*

Частотность данных лексем в речи экономистов и финансистов-носителей американского варианта английского языка обусловливает актуальность отработки их произношения со студентами.

Обучение произношению, на наш взгляд, представляется важнейшей задачей и неотъемлемым компонентом обучения основным видам речевой деятельности на иностранном языке. Коммуникативно-ориентированный подход, акцентирующий внимание на коммуникативных функциях лингвистических форм, без сомнения, целесообразно применять при обучении общеамериканскому произношению студентов экономических специальностей, которые в своей работе будут активно использовать устную речь для достижения профессиональных целей.

Цель исследования по выявлению основных этапов обучения студентов-экономистов особенностям GA была достигнута. Мы пришли к выводу, что на первом этапе должна проводиться теоретическая работа по ознакомлению обучающихся с характерными фонологическими особенностями AE и общеамериканской интонацией. На втором этапе студенты на практике осваивают фонетические особенности GA. Именно так, по пути «от интонации к артикуляции», в рамках коммуникативно-ориентированного подхода должно осуществляться успешное обучение общеамериканскому произношению.

Библиографический список


1. Пассов Е.И. *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования:* методическое пособие преподавателей русского языка как иностранного. Москва: Русский язык. Курсы, 2010.
2. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. *Иностранный язык в школе.* 2000; № 4: 9–15.
3. Скалкин В.Л. *Коммуникативные упражнения на английском языке*. Москва: Наука, 1983.
4. Сухова Л.В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системообразующий фактор. *Иностранные языки в школе.* 2007; № 5: 15–18.
5. Кретинина Н.А. *Методика обучения студентов педагогических вузов общеамериканскому произношению на основе просодических характеристик.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Тамбов, 2001.
6. Richards J.C. Communicative Language Teaching Today. New York; Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
7. Милованова Л.А. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку: опыт зарубежных и российских исследований. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2014; № 6: 152–156.
8. Кретинина Н.А. Некоторые аспекты овладения общеамериканским произношением. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: гуманитарные науки. 2002; № 2: 139–141.
9. Cook A. *American accent training. A guide to speaking and pronouncing American English for everyone who speaks English as a second language*. New York: Barron's Educational Series, 2000.

References

1. Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inoyazychnogo obrazovaniya:* metodicheskoe posobie prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2010.
2. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obucheniya inostrannym yazykam. *Inostrannyj yazyk v shkole*. 2000; № 4: 9-15.
3. Skalkin V.L. *Kommunikativnye uprazhneniya na anglijskom yazyke*. Moskva: Nauka, 1983.
4. Suhova L.V. Kommunikativno-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku i yazykovaya parasreda kak ego sistemoobrazuyuschij faktor. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2007; № 5: 15-18.
5. Kretinina N.A. *Metodika obucheniya studentov pedagogicheskih vuzov obscheamerikanskomu proiznosheniyu na osnove prosodicheskih harakteristik*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2001.
6. Richards J.C. Communicative Language Teaching Today. New York; Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
7. Milovanova L.A. Kommunikativno-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku: opyt zarubezhnyh i rossijskih issledovanij. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; № 6: 152-156.
8. Kretinina N.A. Nekotorye aspekty ovladeniya obscheamerikanskim proiznosheniem. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: gumanitarnye nauki. 2002; № 2: 139-141.
9. Cook A. *American accent training. A guide to speaking and pronouncing American English for everyone who speaks English as a second language*. New York: Barron's Educational Series, 2000.

*Статья поступила в редакцию 11.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-76-78

***Digtyar O.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru*

**MODERN PROBLEMS AND TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM TODAY.** The article discusses problematic areas of development of the English language in the Russian education system. The topic of the article is relevant today, since English plays an important role in the future activities of students. The solution of the issue of the limited time allotted for learning a foreign language due to the introduction of non-institutional educational practices is given. The article explains the necessity of using information and communication technologies in teaching English. The necessity of forming a foreign language competence of professionally directed English language teaching, in particular, teaching through Internet resources that combine theoretical research and practical organization of language learning, is given. The existing system of formation of foreign language competence of teaching a foreign language to students is relevant, however, there are strengths and weaknesses that require systematization, research, as well as the study of new methods of teaching.

*Key words:* **English, foreign language, teaching, information environment, educational space.**

***О.Ю. Дигтяр,*** *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской федерации, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СЕГОДНЯ

В статье рассматриваются проблемные зоны развития английского языка в российской системе образования. Тема статьи актуальна на сегодняшний день, так как английский язык играет важную роль в будущей деятельности обучающихся. Приведено решение вопроса ограниченности времени, отведенного на изучение иностранного языка за счет внедрения внеинституциональных образовательных практик. В статье дано объяснение необходимости использования информационно-коммуникационных технологий в обучении английскому языку. Приведена необходимость формирования иноязычной компетенции профессионально направленного обучения английскому языку, в частности обучения посредством интернет-ресурсов, соединяющих теоретические исследования и практическую организацию изучения языка. Существующая система формирования иноязычной компетенции обучения иностранному языку студентов является актуальной, однако имеются сильные и слабые стороны, которые требуют систематизации, исследования, а также изучения новых методов и способов обучения.

*Ключевые слова:* **английский язык, иностранный язык, обучение, информационная среда, образовательное пространство.**

Актуальность работы заключается в том, из-за процессов глобализации увеличивается интерес к изучению английского языка в условиях мирового образовательного пространства, который постоянно меняется и корректируется в условиях современной информационно-образовательной среды.

Целью данной работы является разработка рекомендаций для процесса развития обучения английскому языку в условиях глобального образовательного пространства. В соответствии с поставленной целью выполнены задачи:

1. Выделены проблемные аспекты изучения английского языка в современном российском образовании.

2. Описаны тенденции развития английского языка в современных условиях.

3. Сформулирована необходимость формирования иноязычной компетенции путем использования информационно-коммуникационных технологий в обучении английскому языку.

В качестве методологии исследования применяется междисциплинарный информационно-коммуникативный и педагогический анализ, демонстрирующий естественное изменение процесса обучения английскому языку в условиях трансформации информационно-языковой среды.

На основе полученного материала анализируются конкретные тенденции развития обучения английскому языку и его взаимодействия с институциональной педагогической практикой. Делается вывод о том, что потенциал внеинституционального освоения иностранных языков сегодня явно выше, чем даже десятилетие назад, и за счёт его активного раскрытия возможно достичь взаимодополнения с формальным обучением для достижения синергетического эффекта в процессе непрерывного образования личности.

Новизна работы состоит в углублении общих идей о роли внеинституциональных образовательных практик в развитии личности через призму одной дисциплины с выявлением конкретных тенденций их развития на определённом временном отрезке с учётом условий трансформации информационно-коммуникативной среды.

Теоретическая и практическая значимость итогов работы состоит в том, что подборка методических рекомендаций может быть использована в учебном процессе.

На сегодняшний день в российской системе образования особое место стало отводиться изучению иностранных языков, а в частности – английского языка. Одна из основных задач, которая стоит перед преподавателями английского языка, – это развитие достаточных компетенций у будущих специалистов в межкультурном общении в контексте профессиональной и научной деятельности [1, с. 227].

Так как в мире постоянно происходят открытия и нововведения, то чаще всего первые статьи и научные исследования публикуются в открытом доступе на английском языке. Если, работая в России, специалист свободно владеет английским языком, то это дает ему преимущество перед другими коллегами, так как он первым будет узнавать информацию, изучать её и применять на практике. В большинстве российских компаний приветствуется, а зачастую – требуется знание английского языка, так как многие глобальные проекты создаются совместно с иностранными компаниями. Все эти факторы указывают на необходимость обучения английскому языку в вузах, при этом специалистам необходим высокий уровень владения языком и объемный словарный запас технических терминов [2, с. 90]. Поэтому изучать иностранные языки – это приоритетная задача для каждого учебного заведения.

Однако процесс овладения иностранным языком не такой простой, обучение опирается на индивидуальные особенности, обучающихся, их цели, мотивацию, уверенность, развитие навыков мышления, когнитивные стратегии, предпочтения, опыт и так далее.

Одной из сложностей теории преподавания английского языка является восприятие речи на слух, поскольку основная ступень развития навыков иностранного языка заключается в аудировании и понимании.

Возникающие у обучающихся проблемы, связанные с аудированием и пониманием на слух английского языка, очень разные. Поскольку учащиеся не только слушают аудиозапись или видеофрагмент – им нужно понять контекст. Обучающиеся испытывают четыре основных проблемы при аудировании:

– качество техники. Многие преподаватели всё ещё используют оборудование для записи, не имеющее хорошего звучания. Качество звуковых систем может повлиять на слуховое понимание учащихся;

– разные культуры. Обучающиеся относятся к культуре языка, которая имеет большое значение для их понимания в процессе обучения. Если упражнения по аудиции включают в себя разные культурные составляющие, то ученики столкнутся с критическими проблемами в понимании;

– акцент. Многие различные аспекты могут снизить понимание навыков аудиции. Согласно Концевой В.Н., внимание слушателя – один из главных факторов, влияющий на его понимание [3, с. 171]. При непонимании акцента, который используют говорящие, нарушается сам процесс подготовки;

– незнакомые слова. Впрочем, если контекст будет иметь большое число новых слов, слушателю сложнее будет разобраться в смысле контекста, понимать новые слова в целом.

Таким образом, студенты, обучающиеся английскому языку на начальном этапе обучения, испытывают серьезные проблемы, связанные с их способности к слушанию и пониманию. Таким образом, концентрация утрачивается в результате процесса переводов и пониманий.

Следующим проблемным аспектом изучения английского языка является разговорная речь. В этом аспекте выявлены следующие задачи:

– боязнь совершать ошибки. Обучающиеся действуют, боясь ошибиться, например, беспокоятся о том, что кто-нибудь посмеется над их произношением. Большинство обучающихся согласны, что повышенная тревога, связанная с осознанием плохого отношения к их произношению, может привести к тормозу дальнейшего развития их личностного потенциала в обучении английскому языку;

– застенчивость. Застенчивость связана с выступлением в аудитории, особенно, когда они ощущают себя неуютно;

– беспокойство. Беспокойство способно влиять на успех учеников. Признаки тревоги зависят от чувств обучающегося по отношению к его окружению. По мнению Флерова О.В. и других исследователей, тревожность является одним из психологических феноменов, которые, как правило, возникают при преподавании и обучении [4, с. 140].

При обучении чтению на английском языке также возникают проблемы. Чтение – наиболее важный вид деятельности при изучении английского языка, поскольку играет роль не только источника информации и развлечения, но также средства для объединения языкового знания и его расширения. Проблемы обучающихся, развивающих навыки чтения:

1. Неоднозначное толкование слов.
2. Использование иностранной лексики.
3. Ограниченное время для того, чтобы понимать текст.

Для решения вышеуказанных проблем необходимы следующие преимущества, например, обеспечение выбора, целостности, особенно в разговоре, аудировании, структуры говорения, чтения, поскольку они играют важную роль в обучении иностранному языку. Память тоже играет важную роль при изучении английского языка. Как следствие, при речевой деятельности необходимо развивать такие типы памяти, как зрительная, словарная, логическая, непроизвольная, свободная.

Одним из важных аспектов развития английского языка в российской системе образования является психологическая особенность к подготовке и преподаванию иностранных языков.

Тенденции развития английского языка в российской системе образования во многом зависят от степени дифференциальной и индивидуальной подготовки, предполагающей знание, развитие индивидуальных качеств обучающихся.

Для развития английского языка в российской системе образования необходима система, включающая в себя сущность и содержание расширения образовательного пространства обучающихся.

Современные тенденции развития английского языка в российской системе образования рассматриваются как процесс, активно развивающийся не только на основе сугубо педагогического понимания значимости построения образовательных маршрутов, но и за счёт объективных информационных реалий, влияющих на специфику существования окружающего нас знания как «продукта» освоения информации. Так как во всем мире для обучения применяется Интернет, то и в данном вопросе невозможно игнорировать все его преимущества.

Интернет-ресурсы обучения английскому языку являются одним из альтернативных подходов, который может заменить очное или традиционное обучение и является одним из ключевых факторов развития высшего образования. Многие университеты так или иначе внедряют компьютерные технологии в сферу преподавания, в том числе и обучения иностранному языку. Кроме того, стали появляться исследования, которые показали, что дистанционное обучение также эффективно, как и очное.

Главным преимуществом образования посредством Интернета при изучении иностранных языков является практическая составляющая, непрерывность обучения и его индивидуализация.

Интернет является бесплатным ресурсом для изучения английского языка. Так, любой преподаватель может сформировать собственную программу обучения, дополнительно используя интернет-ресурсы. Главное, чтобы ресурсы, которые будут изучаться, были связаны с будущей профессией обучающегося. Специалистам необходимо понимать и знать основные термины, также важно уметь строить диалог с иностранными партнерами, то есть сформировать у обучающихся иноязычную компетенцию.

Данная организация обучения английскому языку позволяет использовать функциональный подход, фокусируясь на конечной цели, ради которой обучающиеся изучают иностранный язык. Программа обучения сосредоточена на реальных жизненных целях – например, на заказе в ресторане. Пользователи изучают словарный запас и грамматику, необходимые для достижения определенной цели, с помощью упражнений по чтению, письму, аудированию и разговорной речи.

В заключение можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день современное образование ставит своей целью выполнение не только своей традиционной функции, которая заключается в передаче социального опыта, но и подготовке обучающихся к быстроменяющемуся миру за счет формирования иноязычной компетенции. Компетенция представляет собой общую способность, которая основана на знаниях, опыте, ценностях и склонностях, приобретенных посредством обучения. Наличие компетенции у обучающегося означает усвоенное им образование, формирующее его компетентность в какой-либо сфере деятельности.

Также формированию иноязычной коммуникативной компетенции должно способствовать привлечение студентов к исследовательской деятельности. Результатом синтеза коммуникативного и профессионального компонентов иноязычной коммуникативной компетенции становятся безмерные горизонты межкультурного профессионального, а также академического взаимодействия, которое направлено на преодоление барьеров развития английского языка в российской системе образования.

Таким образом, посредством реализации поставленных задач достигнута ее цель, а именно – разработаны рекомендации для процесса развития обучения английскому языку в условиях глобального образовательного пространства, заключающиеся в использовании интернет-ресурсов обучения английскому языку, формировании индивидуальных программ обучения с использованием просмотра фильмов/сериалов/телепередач/научных программ на английском языке, видеоканалов на Ютьюбе, изучения иностранных сайтов с определенной/технической тематикой.

Библиографический список


1. Юсупова Л.Г., Зырянова Н.Э. О проблеме полилингвального образования. *Лучшая научно-исследовательская работа 2017*: сборник статей XI Международного научно-исследовательского конкурса. Пенза: Наука и просвещение. 2017: 227–229.
2. Шеманаева М.А. Формирование универсальных компетенций бакалавра средствами иностранного языка. *Высшее образование в России. Педагогика*. 2018; № 27: 89–95.
3. Бим И.Л. *Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы.* Москва: Просвещение, 2007.
4. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, 1991.
5. Гарднер Г. *Структура Разума. Теория множественного интеллекта*. Москва: Вильямс, 2007.
6. Krashen S.D. *Second Language Acquisition. Theory, Applications, and Some Conjectures*. Cambridge University Press, 2013.
7. *Очерки методики обучения чтению на иностранных языках*. Киев: Вища школа, 1977.
8. Концевая В.Н. Информальное обучение как средство интенсификации процесса изучения иностранного языка. *Электронное информационное пространство для науки, образования, культуры*. 2020: 169–173.
9. Флеров О.В. *Развитие неформального и информального обучения иностранным языкам в 2010-х годах* // Педагогика и просвещение. 2022; 1: 126–142.
10. Peters P., Fernández T. *The lexical needs of ESP students in a professional field. English for Specific Purposes*. 2013; 32: 236–247.
11. Ремизова С.В. Психологические особенности изучения иностранного языка и формирования иноязычного сознания. *Известия Уральского государственного университета*. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2010; № 1 (71): 165–174.
12. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2010; № 2: 3–8.
13. Сериков Г.Н. Влияние образования на развитие человека. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2014; № 2: 11–17.

References

1. Yusupova L.G., Zyryanova N.`E. O probleme polilingval'nogo obrazovaniya. *Luchshaya nauchno-issledovatel'skaya rabota 2017*: sbornik statej XI Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa. Penza: Nauka i prosveschenie. 2017: 227-229.
2. Shemanaeva M.A. Formirovanie universal'nyh kompetencij bakalavra sredstvami inostrannogo yazyka. *Vysshee obrazovanie v Rossii. Pedagogika*. 2018; № 27: 89-95.
3. Bim I.L. *Profil'noe obuchenie inostrannym yazykam na starshej stupeni obscheobrazovatel'noj shkoly: problemy i perspektivy.* Moskva: Prosveschenie, 2007.
4. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
5. Gardner G. *Struktura Razuma. Teoriya mnozhestvennogo intellekta*. Moskva: Vil'yams, 2007.
6. Krashen S.D. *Second Language Acquisition. Theory, Applications, and Some Conjectures*. Cambridge University Press, 2013.
7. *Ocherki metodiki obucheniya chteniyu na inostrannyh yazykah*. Kiev: Vischa shkola, 1977.
8. Koncevaya V.N. Informal'noe obuchenie kak sredstvo intensifikacii processa izucheniya inostrannogo yazyka. *`Elektronnoe informacionnoe prostranstvo dlya nauki, obrazovaniya, kul'tury*. 2020: 169-173.
9. Flerov O.V. *Razvitie neformal'nogo i informal'nogo obucheniya inostrannym yazykam v 2010-h godah* // Pedagogika i prosveschenie. 2022; 1: 126-142.
10. Peters P., Fernández T. *The lexical needs of ESP students in a professional field. English for Specific Purposes*. 2013; 32: 236-247.
11. Remizova S.V. Psihologicheskie osobennosti izucheniya inostrannogo yazyka i formirovaniya inoyazychnogo soznaniya. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo untiversiteta*. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2010; № 1 (71): 165-174.
12. Slobodchikov V.I. So-bytijnaya obrazovatel'naya obschnost' – istochnik razvitiya i sub`ekt obrazovaniya. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2010; № 2: 3-8.
13. Serikov G.N. Vliyanie obrazovaniya na razvitie cheloveka. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2014; № 2: 11-17.

*Статья поступила в редакцию 12.01.23*

УДК 378.4 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-78-80

***Digtyar O.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru*

**MODERN METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION IN THE POST-PANDEMIC PERIOD.** This article analyzes a situation related to the problem of teaching a foreign language in higher education at the present time. In the context of the increasing threat of the spread of a new coronavirus infection (COVID-2019), a forced transition to a distance learning format was carried out, in March – July 2020, teachers were forced to develop a remote educational environment that would be aimed at adapting all students to distance learning and distance pedagogy in general. The massive forced introduction of information and communication technologies (ICT) into the educational process of universities in connection with the Covid-19 pandemic has exacerbated some pre-existing problems and attracted attention to their research. The work is based on the results of the analysis of researchers' views on the problems of distance e-education, presented in publications related to the period preceding the pandemic and to the present time, when the pandemic has not yet ended. Options for combining traditional, distance and electronic learning technologies are discussed. Conclusions are drawn about the need to introduce the methodology of mixed foreign language teaching. Results of the research show that mixed foreign language teaching will help students become good specialists in demand both in our country and abroad.

*Key words:* **distance learning technologies, language training, educational platforms, quality of the educational process, motivation, blended learning, ICT.**

***О.Ю. Дигтяр****, канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

# СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ПОСТПАНДЕМИЙНЫЙ ПЕРИОД

В данной статье анализируется ситуация, связанная с проблемой преподавания иностранного языка в высшей школе в настоящее время. В условиях возрастающей угрозы распространения новой коронавирусной инфекции (COVID–2019) был осуществлен вынужденный переход на дистанционный формат обучения в марте – июле 2020 г., преподаватели были вынуждены разрабатывать дистанционно-образовательную среду, которая была бы направлена на адаптирование всех обучающихся к дистанционному обучению и дистанционной педагогике в целом [1, с. 69].

Массовое форсированное внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс вузов в связи с пандемией COVID–19 обострило некоторые существовавшие ранее проблемы и привлекло внимание к их исследованию.

Настоящая статья базируется на результатах анализа взглядов исследователей на проблемы дистанционного электронного образования, изложенных в публикациях, относящихся к периоду, предшествовавшему пандемии, и к настоящему времени, когда пандемия еще не закончилась. Обсуждаются варианты сочетания традиционных, дистанционных и электронных технологий обучения. Сделаны выводы о необходимости внедрения методики смешанного обучения иностранного языка. Полученные результаты показывают, что смешанное обучение иностранному языку поможет студентам стать хорошими специалистами, востребованными как в нашей стране, так и за рубежом.

*Ключевые слова:* **дистанционные образовательные технологии, языковая подготовка, образовательные платформы, качество образовательного процесса, мотивация, смешанное обучение, ИКТ.**

Общепризнанным международным языком современной науки является английский, и мы наблюдаем его развитие на международном уровне как в устной, так и в письменной формах, как в строго научной, так и в научно-популярной стилистике. Успешное применение знания английского языка в профессиональной сфере зависит от сформированности иноязычной коммуникативной компетенции специалистов, что и является целью обучения иностранному языку. Актуальность заявленной темы связана с активным обсуждением преимуществ и недостатков дистанционного образования в общественном пространстве и в средствах массовой информации, а также его востребованности в будущем, обусловлена проблемами, возникшими в условиях преподавания иностранного языка в высшей школе в постпандемийный период. В результате активной информатизации современного образования возникла методика смешанного обучения, считающегося за рубежом одной из самых качественных и перспективных моделей обучения. Однако в рамках российского высшего образования данный метод является недостаточно изученным и малоприменяемым, требует разработки и усовершенствования. Таким образом, поиск путей решения данной проблемы является необходимым для повышения эффективности изучения английского языка студентами высшей школы.

Целью исследования является выявление эффективных методов и стратегий обучения студентов высшей школы английскому языку на уровне, позволяющем применять знания языка для реализации задач будущей профессиональной деятельности.

Для достижения этой цели необходимо решить ряд задач:

– рассмотреть сущность методов и стратегии обучения;

– изучить опыт дистанционного обучения иностранному языку в условиях пандемии;

– выявить преимущества и недостатки смешанной технологии обучения.

Для решения вышеперечисленных задач в работе использованы следующие методы исследования: изучение и анализ отечественной и зарубежной литературы по исследуемой проблеме.

Практическая значимость исследования состоит в том, что работа может быть использована для развития курса по обучению профессионально-ориентированному английскому языку.

Прежде чем перейти к рассмотрению методов обучения иностранному языку в высшей школе, следует разобраться в самом понятии «метод обучения». При обучении иностранному языку традиционно метод рассматривают как на-

правление в обучении, которое определяет стратегии овладения иностранным языком. Метод как направление определяет стратегию обучения, способствующую достижению целей обучения, а также содержит в своей структуре методический прием. По мнению L. Burke, стратегиями обучения является набор действий и операций, используемых в учебном процессе с целью совершенствования процесса развития лексического навыка, то есть усвоения слов и способности употреблять и воспринимать иноязычную лексику [2].

Основной целью применения стратегий является обеспечение научения. Различные методы обучения определяют выбор определенных стратегий, направленных на достижение учебных целей и решение поставленных задач обучения. В своих работах Дж. Брунер [3], Т. Ван Дейк [4] также говорят о направленности стратегий на выполнение определенных задач и когнитивную обработку информации. Итак, методы обучения иностранному языку реализуются на занятиях посредством стратегий с целью развития иноязычной коммуникативной компетенции.

На данный момент, благодаря многочисленным исследованиям и разработкам как отечественных, так и зарубежных дидактов и методистов, существует множество различных методов обучения иностранному языку.

Говоря об эффективных методах обучения, следует изучить и учитывать опыт и советы преподавателей-профессионалов. Так, I.E. Allen в своей книге, посвященной способам обучения, дает следующие советы преподавателям, основываясь на своем опыте [5]: использовать визуальное сопровождение; студенты показывают большую способность к изучению слов в ситуациях, когда чувствуют необходимость знать их; использовать простые английские слова для объяснения значения сложных. Таким образом, с целью достижения лучшего результата при обучении иностранному языку следует задействовать все виды памяти. Повышение продуктивности процесса обучения иностранному языку происходит благодаря комплексному воздействию на слуховое и визуальное восприятие информации, то есть при смешанном обучении, так как мультимедийные программы позволяют демонстрировать тексты со звуковым сопровождением, статичные изображения, видеоматериалы. Данный метод эффективен на всех этапах работы. Следовательно, выбор методов обучения иностранному языку учебных упражнений должен основываться на разнообразии задействованных каналов восприятия, так как психологи утверждают, что наиболее благоприятной для изучения иностранного языка является смешанная память. Для продуктивного обучения иностранному языку необходимо грамотно организовать учебный процесс с учетом всех факторов, условий и направленности обучения, а также психологических и возрастных особенностей студентов.

Итак, для успешного обучения иностранному языку следует совмещать различные методы и стратегии, среди которых наиболее эффективными для обучения студентов являются дефиниции, задействование контекстуальной догадки, переводная семантизация, заучивание, использование карточек со словами, составление предложений с новыми словами, выполнение упражнений, создающих ассоциации слова с определенным контекстом, представление значения нового слова в уме, группировка слов, контекстуальная догадка, игровой метод, мультимедиа.

Переход на дистанционное обучение в марте 2020 г. стал одним из альтернативных подходов, заменившим очное или традиционное обучение. COVID–19 выступил в качестве движущей силы перемен. Пандемия привела к крупнейшему сбою системы образования в его истории. Кризис в области здравоохранения вызвал огромные социальные и экономические потрясения, и системы образования во всем мире были вынуждены быстро реагировать и адаптироваться. В результате образование кардинально изменилось: школы и колледжи, институты и университеты – все перешли на дистанционное обучение. Электронное обучение и цифровые платформы стали новой реальностью.

Согласно исследованиям ЮНИСЕФ, онлайн-обучение увеличивает удержание информации и занимает меньше времени [6]. Согласно отчету в США, 81% студентов считают, что использование цифровых вспомогательных инструментов значительно улучшает их успеваемость в получении высшего образования [7, с. 18]. Стоит отметить, что пандемия также привнесла другой взгляд на человеческое восприятие, и те, кто изначально сопротивлялся или скептически относился к онлайн-обучению, изменили свое отношение.

Необходимо отметить, что многие университеты до возникновения пандемии начали внедрять компьютерные технологии в сферу преподавания, в том числе и обучения иностранному языку. Кроме того, стали появляться исследования, которые показали, что дистанционное обучение также эффективно, как и очное.

Главным преимуществом образования в дистанционном формате при изучении иностранных языков является практическая составляющая. Также в качестве преимуществ дистанционного обучения можно назвать обеспечение непрерывности обучения. Поэтому в настоящее время термин «Обучение иностранному языку с помощью технологий» (TAFLL) считается наиболее приемлемым, наиболее точно отражающим использование широкого спектра ИКТ в практике обучения иностранным языкам [8, с. 47] – онлайн-приложения; общение в реальной жизни. Основной функцией языка является общение; сбалансированный подход; различные методы исследования; коммуникационные приложения. Выбор собеседника основан на взаимопомощи в языках: сначала они покажут тех, кто является носителями интересующего вас языка, и научат вашему родному языку [9, с. 48].

Таким образом, ситуация с коронавирусом дала серьезный импульс использованию дистанционных технологий в образовательном процессе, в том числе в преподавании иностранных языков.

Среди качественных изменений стоит отметить такие возможности, как использование интерактивной доски, создание симуляторов и онлайн-тестов программного обеспечения по охватываемым темам (например, Quizlet, Google Forms и т. д.).

Среди ключевых моментов стратегического развития дистанционного обучения иностранным языкам можно выделить поддержку исследований и проектов на основе цифровой дидактики как с точки зрения применения цифровых инструментов и технологий, так и с точки зрения новой методологии преподавания иностранных языков.

Высшее образование на протяжении всей истории подвергается анализу и преобразованиям. В постпандемийный период особенно остро стоит вопрос о внедрении и развитии новых методик. Решением такой задачи может служить смешанное обучение, то есть сочетание аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности. При этом, такая образовательная технология может применяться как к отдельному курсу, так и ко всей программе в целом (Бонк и Грем [10]).

Процентное соотношение аудиторных и виртуальных занятий отличается в разных вузах и на разных направлениях в зависимости от научной области, возраста и уровня подготовки студентов, технических возможностей высшей школы и других факторов. Смешанное обучение позволяет использовать самые сильные стороны двух форм обучения – традиционной и дистанционной, а также минимизировать слабые. Концепция смешанного обучения предполагает, что студенты будут оптимально использовать все возможности как традиционной модели обучения, так и новых образовательных технологий. Благодаря этому основная проблема образования, которая заключается в ограниченных возможностях формирования и реализации потенциальных способностей каждого обучаемого, может быть разрешена [9, с. 37].

Задачи смешанной технологии обучения состоят в том, чтобы студенты развивали навыки самостоятельной организации и планирования своей учебной деятельности, навыки поиска, отбора и анализа информации, а также получали опыт работы в электронно-информационной образовательной среде.

Такая модель обучения широко применяется в западных странах. Интересно отметить, что существует даже статистика, согласно которой работодатели чаще берут на работу выпускников онлайн- или смешанных программ, обосновывая это тем, что они имеют необходимые навыки работы с компьютерными технологиями и умеют учиться и работать самостоятельно.

Важно отметить, что ключевым понятием смешанного обучения является «flipped classroom», или «перевернутый класс». Этот термин ввели в 2007 году J. Bergmann, A. Sams [11]. Суть классической модели «перевернутого класса» заключается в том, что студент самостоятельно знакомится с теоретическим материалом, который расположен на электронной платформе. На аудиторном занятии происходит практическая отработка изученного материала, преподаватель отвечает на вопросы студентов, уточняет сложный материал.

Последним этапом является закрепление материала и дополнительная отработка заданий по изучаемой теме студентом самостоятельно вне аудитории. Упор делается на самостоятельную работу студента и на работу в маленьких группах. Кроме того, существуют «продвинутые» модели перевернутого обучения, где на первом онлайн-этапе студенты самостоятельно ищут и анализируют необходимую информацию, индивидуально или в группах готовятся тезисы, презентации и вопросы к ним. Все результаты этого этапа размещаются на образовательной платформе для ознакомления с ними другими студентами. На втором этапе в аудитории студенты представляют подготовленный материал и задания к нему в интерактивной форме: дебаты, обсуждения, круглый стол, интервью, ролевая игра [11]. Таким образом, происходит индивидуализация обучения, вовлечение студентов в учебную деятельность, повышение успеваемости и мотивации. Безусловными преимуществами введения смешанного обучения также признаются понятность образовательного плана при изучении предмета и в оценке результатов обучения, развитие навыков использования ИКТ, что является неотъемлемой частью обучения в современном мире.

Кроме того, благодаря такой форме обучения образовательный процесс становится: 1) гибким; 2) мобильным; 4) доступным.

Преподаватель готовит лекционный материал, который можно будет в любой момент посмотреть на образовательной платформе, указывает на дополнительные источники, отвечает на вопросы обучаемых касательно прослушанного материала и консультирует онлайн. Также он тщательно контролирует и курирует работу студентов, решает вместе с ними сложные практические задачи, что помогает четко следовать плану образовательной программы [11].

Педагог выступает в роли посредника, направляющего студентов в ходе обучения, которые из пассивных слушателей превращаются в активных создателей знаний. Кроме того, преподаватель ответственен за правильное распределение времени студентов первого и второго курсов, так как они зачастую оказываются неподготовлены к нагрузке в высшем учебном заведении и им может потребоваться дополнительная помощь. Эффективность смешанного обучения в вузах зависит от трех основных факторов: 1) институционального; 2) управленческо-технологического; 3) педагогического.

Результативность смешанного обучения зависит от организации процесса и задействования всех возможностей современных информационных технологий. Важно подобрать соответствующий материал, который будет представлен на электронных образовательных ресурсах и спланирован на основе принципов модульности, мультимедийности, интерактивности и вариативности. Студенты могут добавлять проверочные аудиторные занятия и встречи с преподавателем.

В заключение можно сделать вывод о том, что смешанное обучение способно вывести образование на новый уровень, значительно повысить его качество, внедрить инновационные образовательные технологии.

Таким образом, с помощью решения поставленных задач достигнута реализация цели, а именно – разработаны рекомендации для развития обучения иностранному языку посредством смешанного обучения, позволяющего применять знания языка по исполнению задач будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список


1. Исраилова А.Ш., Кручинин И.Н. Постпандемийный период: развитие цифрового обучения иностранным языкам. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2021; 10: 69–76.
2. Burke L. Moving Into the Long Term. Long-term online learning in pandemic may impact students' well-being. *Transforming Teaching & Learning*. 2020.
3. Брунер Дж. *Культура образования*. Москва: Просвещение; 2006.
4. Дейк Т.А. ван. *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: Прогресс; 1989.
5. Allen I.E., Seaman J. *Class Differences Online Education in the United States*. 2010.
6. *Положение детей в мире, 2017 год: дети в цифровом мире*. Available at: https://www.unicef.org/eca/ru/


References


1. Israilova A.Sh., Kruchinin I.N. Postpandemijnyj period: razvitie cifrovogo obucheniya inostrannym yazykam. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2021; 10: 69-76.
2. Burke L. Moving Into the Long Term. Long-term online learning in pandemic may impact students' well-being. *Transforming Teaching & Learning*. 2020.
3. Bruner Dzh. *Kul'tura obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie; 2006.
4. Dejk T.A. van. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Moskva: Progress; 1989.
5. Allen I.E., Seaman J. *Class Differences Online Education in the United States*. 2010.
6. *Polozhenie detej v mire, 2017 god: deti v cifrovom mire*. Available at: https://www.unicef.org/eca/ru/


*Статья поступила в редакцию 12.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-80-83

***Kagakina E.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of Pedagogy and Psychology Department, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: shkola3a@yandex.ru*

***Lesnikova S.L.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Acmeology and Developmental Psychology, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: lesnikova_cl@mail.ru*

**TRANING THE MASTER'S STUDENTS FOR THE ADAPTATION OF ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SCHOOL: THE METHODOLOGICAL ASPECT.** The paper shows an algorithm for forming the skill to solve complex professional tasks of students in the master's degree in the sphere of 44.04.02 Pedagogical education. The procedure for choosing this kind of tasks for a discipline is shown: they reflect the coordination of educational standards, competencies systematization and the integrate grounds for their formation in the process of mastering the discipline by the students. Researchers of modern adolescents' development show that at present the challenges that complicate their social and psychological adaptation are increasing. Negative consequences of adaptation manifest themselves differently in different adolescent's groups are: living in single-parent families, exhibiting deviant behavior, being at risk for various reasons, and getting into a difficult life situation. Future teachers and educational psychologists in the process of training at the university have to realize how adolescents' adaptation peculiarities determine the process and result of their education and upbringing, main problems of their development, and therefore how to combine general, group and personalized pedagogical methods and technologies in order to ensure the effectiveness of the pedagogical process in unity with its psychological support. Traditional logic of pedagogical disciplines mastering is based on psychological knowledge, students understand the general laws, principles, content and technologies of teaching, upbringing and personal development of pupils in an educational institution. Further, in conditions of special disciplines, practices, research and project activities, these general approaches are concretized in relation to the characteristics of individual groups of students with whom graduates will work. However, the psychological science and educational practice achievements make it possible to improve the process of training future teachers in accordance with what is known about the peculiarities of adaptation of different groups of adolescents during mastering general professional disciplines. This contributes to the formation of the technological component of their pedagogical culture.

*Key words:* **universal competencies, general professional competencies, adaptation of adolescents.**

***Е.А. Кагакина****, д-р пед. наук, доц., ФеГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, E-mail: shkola3a@yandex.ru*

***С.Л. Лесникова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, E-mail: lesnikova_cl@mail.ru*

# ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В МАГИСТРАТУРЕ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В работе показан алгоритм формирования способности обучающихся в магистратуре по направлению 44.04.02 Педагогическое образование к решению сложных профессиональных задач. Показана процедура выбора такой задачи для дисциплины, в которой отражены согласование образовательных стандартов, систематизация компетенций и интеграционные основания их формирования в процессе освоения студентами дисциплины. Исследователи развития подростков в современных условиях отмечают, что в настоящее время возрастают вызовы, затрудняющие их социальную и психологическую адаптацию. Негативные последствия адаптации проявляются по-разному у различных подростков, которые живут в неполных семьях, проявляют девиантное поведение, находятся в группах риска по разным основаниям, попадают в трудную жизненную ситуацию. Будущие педагоги и психологи образования в процессе подготовки в вузе должны уметь понимать, как влияют особенности адаптации подростков на процесс и результат их обучения и воспитания, в чем состоят основные проблемы их развития, как сочетать общие, групповые, персонализированные педагогические методы и технологии в целях обеспечения результативности педагогического процесса в единстве с его психологическим сопровождением. В традиционной логике усвоения педагогических дисциплин на основе психологических знаний происходит понимание студентами общих закономерностей, принципов, содержания и технологий обучения, воспитания и развития личности в образовательном учреждении. Далее в условиях специальных дисциплин, практик, научно-исследовательской и проектной деятельности эти общие подходы конкретизируются применительно к особенностям отдельных групп обучающихся, с которыми будут работать выпускники. Однако достижения психологической науки и педагогической практики позволяют совершенствовать процесс подготовки будущих педагогов в соответствии с тем, что известно об особенностях адаптации отдельных групп подростков уже на этапе освоения ими общепрофессиональных дисциплин. Это способствует формированию технологического компонента их педагогической культуры.

*Ключевые слова:* **универсальные компетенции, общепрофессиональные компетенции, адаптация подростков.**

Оценка качества и результатов подготовки студентов к профессиональной деятельности является одной из актуальных проблем современного высшего образования. В каком случае готовность студентов к профессиональной деятельности можно считать сформированной? Ответов на этот вопрос может быть несколько, и они будут отличаться в зависимости от того, в рамках каких парадигм, педагогических теорий, систем и дидактических подходов они обосновываются. С одной стороны, качество подготовки студентов определяется федеральным государственным образовательным стандартом соответствующего направления. В соответствии с ФГОС ВО 44.04.01 Педагогическое образование требованиями к результатам освоения являются универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, причем компетенции, входящие в последнюю группу, образовательная организация, реализующая образовательную программу, определяет самостоятельно. К результатам освоения образовательной программы в стандарте отнесены следующие группы универсальных компетенций: «системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)» [1]. Соответствующие данным категориям универсальные компетенции предполагают сформированность способностей выпускника, обеспечивающих многофункциональность деятельности профессионала. Значение способностей к выполнению нескольких функций обусловлено как требованиями конкурентоспособности самого выпускника, так и перспективами развития тех организаций, в которых они работают, проектным характером деятельности современного специалиста. Также стандартом предусмотрены следующие группы общепрофессиональных компетенций: «правовые и этические основы профессиональной деятельности, разработка основных и дополнительных образовательных программ, совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся, построение воспитывающей образовательной среды, контроль и оценка формирования результатов образования, психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, взаимодействие с участниками образовательных отношений, научные основы педагогической деятельности» [1]. В результате формируются способности обучающихся в магистратуре проектировать, планировать и организовывать собственную профессиональную деятельность, создавать необходимые организационно-педагогические условия, использовать адекватные психолого-педагогические технологии, при этом понимая пути и средства взаимодействия с различными участниками образовательных отношений, включая коллег.

Научная новизна работы состоит в обосновании методологии и методов решения проблемы методического обеспечения образовательного процесса в магистратуре с позиций системно-синергетического подхода. Теоретическая значимость заключается в развитии идеологии и методологии компетентностного подхода в образовании, включая положение о системном характере и иерархической структуре компетенций. В ходе исследования в соответствии с избранной методологией мы исходили из понимания образовательного процесса в магистратуре как нелинейного. Теоретическая значимость заключается также в разработке содержания и методов интеграции в обучении. Практическая значимость исследования состоит в том, что в нем приводятся результаты реализации обучения при концентрическом и спиральном расположении учебного материала, а также технология и алгоритм интеграции в образовательном процессе на примере подготовки обучающихся в магистратуре к деятельности по адаптации подростков в образовательном процессе школы.

Как отмечают В.Б. Никишина, Е.А. Петраш, М.Ю. Казарян, А.И. Коробко, «специалист в его профессионально-образовательной подготовке представляет собой не сумму компетенций, а системный компетентностный потенциал, обеспечивающий успешность и эффективность профессиональной деятельности. Целью образовательной программы является не формирование компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных) по списку, а их системная организация в логике непрерывности и преемственности» [2, с. 151]. В традиционном дидактическом подходе системность обеспечивается преемственностью и последовательностью освоения дисциплин учебного плана, а также междисциплинарными связями. Компетентностный дидактический подход, реализующийся в высшем профессиональном образовании в настоящее время, предполагает реализацию поли- и трансдисциплинарных связей в изучаемом учебном материале, технологическую гибкость процесса обучения, то есть развитие интеграции в обучении. В данном случае речь идет об интеграции внутри образовательной программы в целях качества образовательных результатов ее освоения. Однако в целях результативности подготовки обучающихся необходимо, с одной стороны, систематизировать указанные компетенции, а с другой – конкретизировать их применительно к тем целям и задачам, которые решаются в деятельности образовательных организаций различного типа и вида.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту общего образования, задачами образования являются обеспечение ориентации подростков в обществе, адаптации и социализации, освоение социальных ролей и др. Следовательно, результативность подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности можно оценивать не только по сформированности различных групп универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, но и по их способности к решению комплексных нормативно заданных задач на примере адаптации подростков в образовательном процессе школы.

Цель статьи – обосновать процесс обучения в магистратуре на основе систематизации компетенций и обобщения учебного материала различных дисциплин и на этой основе решить следующие задачи:

– разработать алгоритм решения сложных профессиональных педагогических задач и продемонстрировать его использование на примере подготовки обучающихся в магистратуре к деятельности по адаптации подростков в образовательном процессе школы;

– показать возможности использования разработанного алгоритма в процессе освоения дисциплины с целью получения целостного образовательного результата.

Опытно-экспериментальная работа проводилось в несколько этапов. Во-первых, на первом курсе магистратуры по направлению 44.04.01 Педагогическое образование института образования и факультета физической культуры и спорта Кемеровского государственного университета в программу дисциплины «Тьюторское сопровождение обучающихся» было включено проблемное задание – разработать алгоритм деятельности педагога по адаптации подростков в рамках тьюторского сопровождения их индивидуальных образовательных маршрутов.

Студентам было предложено проанализировать результаты двух исследований адаптации подростков: О.А. Лебеденко «Взаимосвязь социально-психологической адаптации и самоотношения подростков» [3] и проведенного под научным руководством С.Л. Лесниковой исследования «Развитие социальной адаптированности подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию». Исследования проводились с помощью одинакового комплекса методик. В первом случае было обследовано 65 человек в возрасте от 14 до 15 лет. Экспериментальной базой второго исследования являлся ГКУ СРЦ для несовершеннолетних «Маленький принц» г. Кемерово. Исследование проводилось по добровольному согласию подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, в количестве 40 человек. Определение доминирующего стиля поведения, саморегуляции, навыков взаимодействия с окружающими на этапе констатирующего эксперимента проводилось по методике СПА К. Роджерса – Р. Даймонд [4]. При диагностике результатов исследования был учтен возраст опрошенных (подростки, попавшие в трудную жизненную ситуацию 13–15 лет).

Студентами были получены и проанализированы данные исследований адаптации подростков, оценены результаты применения методики в различных группах подростков и сделаны выводы относительно того, как учитывать полученные знания в организации процесса обучения, а также в процессе социально-педагогического и психолого-педагогического сопровождения разных групп подростков, в тьюторской деятельности по разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

*Экспериментальный материал для анализа:*

1. Количество опрошенных с низким уровнем по шкале «принятия себя» составляет 67,5%. У большинства подростков есть проблемы с самооценкой, критичность к себе и другим. Пережитый негативный опыт влияет на отношение подростка к себе и другим. По данным среднего значения можно сказать, что большинство опрошенных на верхнем пороге нижнего уровня «принятия себя». Количество опрошенных со средним уровнем непринятия себя составляет 97,5% опрошенных.

2. Количество опрошенных с низким уровнем по шкале «принятие других» составляет 57,5%. Количество опрошенных со средним уровнем составляет 42,5%, что говорит о неоднозначном преобладающем результате. Количество опрошенных со средним уровнем непринятия других составляет 100%.

3. Количество опрошенных с низким уровнем эмоционального комфорта составляет 85,0%. Это обусловлено новыми условиями и новой действительностью в которой оказался подросток, – изъятие из семьи, условия СРЦ вызывают тревожность, беспокойство. Есть случаи, когда подросток сам убегает из семьи из-за тяжелых условий, насилия в семье, алкоголизма родителей и т. д. Это объясняет, что количество опрошенных со средним уровнем составляет 15% и в условиях СРЦ чувствуют себя не хуже, чем дома. Количество опрошенных со средним уровнем эмоционального дискомфорта составляет 95,0%. Количество опрошенных с высоким уровнем эмоционального дискомфорта составляет 5,0%.

4. Количество опрошенных со средним уровнем по шкале «доминирование» составляет 85%. Количество опрошенных с низким уровнем доминирования составляет 15% и позволяет сделать вывод о том, что у подростков отсутствуют лидерские качества, нет склонности к решению задач внутри коллектива. Это также подтверждает результаты по шкале «ведомость» – количество опрошенных со средним уровнем составляет 72,5% и количество опрошенных с высоким уровнем составляет 27,5%. Стандартное отклонение количественных данных свидетельствует об их достаточно высокой вариативности ($\sigma = 8,49$).

В результате использования полученных теоретических положений и экспериментальных данных был предложен алгоритм подготовки студентов к решению комплексных задач профессиональной деятельности на примере адаптации подростков в образовательном процессе школы.

Разрабатываемый нами подход предполагает продвижение студентов по уровням освоения психолого-педагогических дисциплин в соответствии с таксономией целей обучения Б. Блума, в частности, предполагаются такие уровни, как анализ, синтез и оценка. Как отмечает Е.Н. Перевощикова, «ключевым понятием в таксономии Б. Блума является шкала учебных целей. Под шкалой понимают

структурированный по уровням ожидаемый результат целеполагания. Наиболее распространенной в настоящее время является шкала, связанная с этапами усвоения учебного материала и уровнями его усвоения: знание, понимание, применение в знакомой ситуации, применение в новой ситуации. Последний уровень раскрывается в таксономии Б. Блума через анализ, синтез и оценку» [5]. Разделяя подход автора к шкалированию учебных целей на основе таксономии целей Блума, мы отмечаем, что формирование готовности студентов (первоначально на уровне её ориентировочной основы) осуществлять педагогическую деятельность на уровнях анализа, синтеза и оценки обеспечивается через понимание подчиненности осваиваемого ими содержания решению комплексных задач, к числу которых относится успешная адаптация подростков.

Опишем разрабатываемый в исследовании подход (алгоритм подготовки обучающихся в магистратуре к решению сложных профессиональных задач на примере адаптации подростков в образовательном процессе школы) с позиций систематизации образовательных результатов и качества освоения дисциплины.

*Первый шаг – «систематизация подходов и обобщение знаний».* В психолого-педагогической литературе проблемам адаптации подростков отведено достаточно большое место. Это обусловлено тем, что личность живет в постоянно меняющихся условиях социального окружения, чувствует на себе разнообразие его влияния, включается в новую деятельность и отношения, что актуализирует различные аспекты ее адаптации. Теоретические и прикладные аспекты адаптации в разное время рассматривали такие отечественные и зарубежные исследователи, как К.А. Абульханова, А. Адлер, А. Бандура, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Г. Оллпорт, А.В. Петровский, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Скиннер, Э.Ч. Толмен, Р. Уолтерс, А. Фрейд, З. Фрейд, Э. Фромм, Х. Хартманн, Е.В. Шорохова, Э. Эриксон и др. В их трудах были заложены фундаментальные основы понимания адаптации как приспособления к условиям в новой среде, как взаимосвязи между личностью и средой. Это понятие активно используется в психологии и педагогике при изучении целостности человека в процессе социализации и анализе его поведения в процессе воспитания и обучения. Традиционно понятие «адаптация» исследовалось преимущественно в общей и возрастной психологии. Рассматривая понятие «адаптация» в рамках психологии, целесообразно обратиться к его социально-психологическому аспекту. «Социально-психологическая адаптация – усвоение социально-психологических ролевых функций, приобретение людьми социально-психологического статуса» [6]. Через взаимодействие с другими людьми человек получает социальный опыт, учиться соответствовать тем ожиданиям, которые предъявляет ему общество. Во многом актуальность проблемы социальной адаптации обусловлена необходимостью нивелирования влияния дестабилизирующих факторов окружающей (в том числе социальной, образовательной) среды на личность. Как отмечается в психолого-педагогической литературе, на адаптацию подростков влияют их возрастные физиологические и психологические особенности, семья, принадлежность к определенным группам и др. Обобщая исследования, И.А. Коробейникова, Н.Н. Ярушкин, Н.Н. Сатонина, С.М. Хабибов выделяют две группы причин, детерминирующих трудности в адаптации подростков: индивидуально-психологические и социально-психологические [7]. И все эти причины оказывают влияние на результативность их обучения и воспитания в школе.

*Формирующиеся компетенции:* УК-1, ОПК-7, ОПК-8.

*Второй шаг – «анализ предложенных студентам исследовательских программ».* Рассматривая педагогические аспекты адаптации, О.А. Лебеденко определяет социально-психологическую адаптацию как «механизм, посредством которого происходит социализация подростка, формирование самоотношения и личной ответственности подростка. В подростковом возрасте адаптационный процесс направляется на социальное окружение, выбор дальнейшего жизненного пути» [3, с. 142]. Социальная адаптация при благоприятном течении со временем приводит к социальной адаптированности личности. В исследовании, проведенном под научным руководством С.Л. Лесниковой, акцент сделан на адаптированности подростков как результате их адаптации. Адаптированность – уровень фактического приспособления человека, качества, приобретаемые человеком в процессе адаптации, следовательно, можно утверждать, что этот уровень может рассматриваться в качестве результата адаптации. Важной составляющей результативной адаптации являются индивидуальные особенности человека (адаптационные способности). Психологическая адаптация личности при успешном течении приводит к социальной адаптированности.

Что касается адаптации в подростковом возрасте, то можно констатировать, что адаптивные подростки соответствуют стандартам поведения, а дезадаптивные отклоняются от общепринятых норм и испытывают внутренний конфликт. Однако причины такого поведения имеют глубокие корни и чаще всего скрываются в сложных, трудных условиях, в которых находится подросток. Таким образом, несостоявшаяся адаптация успешно превращается в дезадаптацию, конфликт между «Я»-концепцией и социальным опытом подростка. Про таких подростков говорят «трудный», «запущенный», «неуправляемый» и т. д. Все перечисленное влечет за собой отрицательные изменения личности, расстройство настроения, депрессивные состояния, волевые нарушения и трудности в дальнейшей социализации, дисбалансу. В образовательном процессе обучающиеся из этой группы испытывают трудности, преодоление которых требует от педагога специальных знаний и компетенций, умения интерпретировать психологическую теорию и практики. Таким подросткам необходима комплексная социальная, педагогическая и психологическая поддержка и помощь.

*Формирующиеся компетенции:* УК-1, УК-2, ОПК-6, УК-4.

*Третий шаг – «сравнение результатов исследований и их интерпретация».* На этом этапе студенты анализируют процесс отбора теоретических оснований для конкретных исследований, целеполагание при проведении исследований, описание процедуры проведения исследования, оценивают способ предъявления результатов проведенной диагностики. Обучающиеся в магистратуре по направлению 44.04.01 анализируют особенности и характерные черты психологического исследования в области психологии образования, сравнивают и выявляют сущность психологического и педагогического исследования, получают представление о возможности междисциплинарных, трансдисциплинарных и полидисциплинарных психолого-педагогических исследованиях, целях, задачах и условиях их проведения. По результатам проведенных исследований выявлены сходства и различия двух групп подростков по показателям «приятие себя», «приятие других», «уровень эмоционального комфорта», «доминирование». В исследовании О.А. Лебеденко выявлено, что средние показатели «приятие себя» – 67%, «приятие других» – 60%, «уровень эмоционального комфорта» – 54%, «доминирование» – 48%. Результаты по второй группе подростков представлены в работе ранее. На этом этапе обсуждаются причины сходства и различия в показателях.

*Формирующиеся компетенции:* УК-1, УК-2, УЛ-3, УК-4, УК-5, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3.

*Четвертый шаг – «сопоставление рекомендаций авторов по результатам исследований».* Это шаг служит поиску оснований для рекомендаций по осуществлению педагогической деятельности с учетом выявленных показателей. В исследовании О.А. Лебеденко в самом общем виде разработаны рекомендации по использованию полученных результатов для реализации работы психолога в образовании по повышению уровня социально-психологической адаптации подростков и их самоотношения. Во втором исследовании предлагается тренинг для подростков. Адаптация, как выяснили студенты на первом этапе, является сферой исследования психологии, однако подростки с разными уровнями адаптированности в целом или отдельных ее показателей являются субъектами образовательного процесса, поэтому, кроме установленных значений, требуется понимание того, как эти данные целесообразно использовать в образовательном процессе.

*Формирующиеся компетенции:* УК-1, УК-6, ОПК-1, ОПК-3, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-8.

*Пятый шаг – «разработка рекомендаций для работы педагогов и психологов».* Обучающиеся в магистратуре студенты уже умеют проектировать и реализовывать педагогическую деятельность по адаптации подростков: обучающихся в пятом классе к новым условиям обучения, обучающихся школы к предпрофильному и профильному обучению и др. Однако на уровне бакалавриата в условиях теоретического и практического обучения, различных практик, в процессе проектной и научно-исследовательской деятельности они опираются, как показывают наблюдения, на собственный образовательный опыт, рекомендации учителя, у которого они проходят практику, и на готовые разработки, представленные в широком доступе. В случае необходимости разработки рекомендаций для работы педагогов и психологов при освоении дисциплин магистерской программы учение студентов приобретает черты эвристической, исследовательской деятельности. В основе ее лежит проблема, порождаемая противоречием между наличным уровнем компетенций и новым знанием. По существу, на этом шаге актуализируется значение межпредметных связей, а также понимание назначения транс- и полипредметных исследований, что, как было показано ранее, отличает обучение в магистратуре.

*Шестой шаг – «составление индивидуального образовательного маршрута для подростка».* В процессе изучения дисциплины «Тьюторское сопровождение обучающихся» студенты разрабатывают несколько индивидуальных образовательных маршрутов – для младших школьников, подростков, старших школьников и студентов. В соответствии с научно-методическими рекомендациями эти маршруты имеют определенную структуру, включающую следующие компоненты: целевой, содержательный, организационный, деятелъностный/технологический, результативно-оценочный.

*Формирующиеся компетенции:* УК-1, УК-2, УК-3, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-8.

*Седьмой шаг – «описание тьюторского сопровождения обучающегося с учетом особенностей его социально-психологической адаптации».* На этом этапе студенты обосновывают тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, психолого-педагогические, социально-педагогические и организационно-педагогические условия его результативности.

*Формирующиеся компетенции*: УК-1, УК-2, УК-3, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК- 6, ОПК-7, ОПК-8.

Проведенная опытно-экспериментальная работа показала, что при описанном построении обучения создаются условия для формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций посредством интеграции и системати-

зации, что свидетельствует о достижении поставленной цели и решении задач исследования. Указанный подход основан на обобщении учебного материала и систематизации универсальных и общепрофессиональных компетенций. Вместе с этим актуализируется внедрение в учебный процесс проектного обучения, междисциплинарных семинаров, лекций, которые проводят несколько преподавателей, а также других вариантов интеграции в обучении. Поэтому перспективным направлением продолжения данного исследования является обоснование и внедрение этих технологий и форм.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 педагогическое образование.* Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 126 (ред. от 08.02.2021). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/
2. Никишина В.Б., Петраш Е.А., Казарян М.Ю., Коробко А.И. Технологии формирования компетенций в программе магистратуры по направлению подготовки «Психология». *Педагогика и психология образования*. 2022; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-formirovaniya-kompetentsiy-v-programme-magistratury-po-napravleniyu-podgotovki-psihologiya
3. Лебеденко О.А. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и самоотношения подростков. *Гуманитарные науки*. 2022; № 3 (59): 142–147. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-i-samootnosheniya-podrostkov
4. Белобрыкина О.А. Социально-психологическая адаптация: проблемы измерения (на примере анализа методики К.Р. Роджерса и Р.Ф. Даймонд). *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. 2021; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-problemy-izmereniya-na-primere-analiza-metodiki-k-r-rodzhersa-i-r-f-daymond
5. Перевощикова Е.Н. Критериальный подход к оцениванию как ключевой компонент системы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов. *Вестник Мининского университета*. 2021; № 3 (36). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialnyy-podhod-k-otsenivaniyu-kak-klyuchevoy-komponent-sistemy-nezavisimoy-otsenki-obrazovatelnyh-rezultatov-buduschih
6. Иванова А.И. Социально-психологическая адаптация: классификация и механизмы. *Вестник ГУУ*. 2014; № 9. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-klassifikatsiya-i-mehanizmy
7. Ярушкин Н.Н., Сатонина Н.Н., Хабибов С.М. Педагогический аспект социальной адаптации подростков. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2020; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-aspekt-sotsialnoy-adaptatsii-podrostkov

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 pedagogicheskoe obrazovanie.* Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 N 126 (red. ot 08.02.2021). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/
2. Nikishina V.B., Petrash E.A., Kazaryan M.Yu., Korobko A.I. Tehnologii formirovaniya kompetencij v programme magistratury po napravleniyu podgotovki "Psihologiya". *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2022; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-formirovaniya-kompetentsiy-v-programme-magistratury-po-napravleniyu-podgotovki-psihologiya
3. Lebedenko O.A. Vzaimosvyaz' social'no-psihologicheskoj adaptacii i samootnosheniya podrostkov. *Gumanitarnye nauki*. 2022; № 3 (59): 142-147. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-i-samootnosheniya-podrostkov
4. Belobrykina O.A. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya: problemy izmereniya (na primere analiza metodiki K.R. Rodzhersa i R.F. Dajmond). *Vestnik po pedagogike i psihologii Yuzhnoj Sibiri*. 2021; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-problemy-izmereniya-na-primere-analiza-metodiki-k-r-rodzhersa-i-r-f-daymond
5. Perevoschikova E.N. Kriterial'nyj podhod k ocenivaniyu kak klyuchevoj komponent sistemy nezavisimoj ocenki obrazovatel'nyh rezul'tatov buduschih pedagogov. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2021; № 3 (36). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialnyy-podhod-k-otsenivaniyu-kak-klyuchevoy-komponent-sistemy-nezavisimoy-otsenki-obrazovatelnyh-rezultatov-buduschih
6. Ivanova A.I. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya: klassifikaciya i mehanizmy. *Vestnik GUU*. 2014; № 9. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-klassifikatsiya-i-mehanizmy
7. Yarushkin N.N., Satonina N.N., Habibov S.M. Pedagogicheskij aspekt social'noj adaptacii podrostkov. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 2020; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-aspekt-sotsialnoy-adaptatsii-podrostkov

*Статья поступила в редакцию 15.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-83-86

***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*

**INFLUENCE OF VARIOUS FACTORS ON THE EFFICIENCY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION.** An integral part of education in the modern world is the study of a foreign language, and universities are entrusted with the task of preparing high-level professionals, which implies their reliable orientation at the international level. This article attempts to combine and generalize factors of effectiveness of teaching a foreign language in a non-linguistic university: structuring the educational process, using innovative and traditional teaching methods and technologies, implementing communicative and individual approaches to teaching, ensuring fruitful cooperation between the teacher and students. The author of the article reviews a number of scientific studies of Russian and foreign scientists in this direction, and formulates some practical recommendations for improving the effectiveness of teaching foreign languages in a non-linguistic university.

*Key words:* **structuring educational process, methods and technologies of teaching a foreign language, communicative approach, individual approach.**

***Т.А. Карпова,** канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TAKarpova@fa.ru*

# ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФАКТОРОВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Неотъемлемой частью образования в современном мире является изучение иностранного языка, при этом на вузы возложена задача подготовки профессионала высокого уровня, которая предполагает его надёжную ориентацию и на международном уровне. В данной статье осуществляется попытка объединить и обобщить факторы эффективности преподавания иностранного языка в неязыковом вузе: структурирование учебного процесса, использование инновационных и традиционных методов и технологий обучения, осуществление коммуникативного и индивидуального подхода в обучении, обеспечение плодотворного сотрудничества между обучающим и обучающимися. Автором статьи осуществляется обзор ряда научных исследований российских и зарубежных учёных в данном направлении, и формулируются некоторые практические рекомендации для улучшения эффективности преподавания иностранных языков в неязыковом вузе.

*Ключевые слова:* **структурирование учебного процесса, методы и технологии преподавания иностранного языка, коммуникативный подход, индивидуальный подход.**

Актуальность данного исследования состоит в том, что изучение иностранного языка является неотъемлемой частью образования в современном мире. На высшие учебные заведения возложена задача подготовки высокопрофессионального специалиста в своей области, что предполагает подготовку не только по общепрофессиональным и узкопрофессиональным дисциплинам, но и по дисциплинам общегуманитарного цикла, в который входит дисциплина «Иностранный язык». Более того, последнее время в учебных планах различных направлений обучения в вузе на старших курсах появилась дисциплина «Иностранный язык

в профессиональной сфере», которая напрямую связана с направлением подготовки будущего профессионала. Однако при всей значимости поставленных задач преподаватели иностранных языков в неязыковых вузах испытывают трудности в формировании у обучающихся способности применять знания иностранного языка, достаточном для межличностного общения, учебной и профессиональной деятельности.

Целью данного исследования является рассмотрение различных факторов, которые могут влиять на эффективность преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. В соответствии с целью исследования определены следующие его задачи: проанализировать цели и задачи преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, определить эффективность методов и технологий преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, идентифицировать необходимость коммуникативного и индивидуального подходов в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе, оценить роль преподавателя и обучающихся, их сотрудничество в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе.

Методологическими и научно-теоретическими основами исследования являются основные законы, принципы, категории педагогики и психологии. В процессе проведения исследования был осуществлён обзор ряда научных работ по аспектам преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: соответствующие главы монографий, научные статьи в научных журналах и сборниках научных статей, доклады на научных и научно-практических конференциях.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что была осуществлена попытка объединить и обобщить ряд факторов, влияющих на эффективность преподавания иностранных языков в неязыковом вузе.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нём осуществлён обзор результатов исследований российских и зарубежных учёных по вопросам эффективности преподавания иностранных языков в неязыковом вузе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты теоретического анализа и многолетний педагогический опыт позволили сформулировать некоторые рекомендации для улучшения эффективности преподавания иностранных языков в неязыковом вузе.

Одним из ключевых факторов, влияющих на эффективность преподавания иностранного языка, является структурирование учебного процесса на всех уровнях, включая организацию занятий с учетом поставленных целей и задач. При этом следует отметить, что в настоящее время исследователи в данной области определяют цели изучения иностранных языков в неязыковом вузе, основываясь на парадигму компетентности [1]. Безусловно, можно согласиться с мнением о том, что иноязычная компетенция оказывает существенное влияние на профессиональную компетентность специалиста [2]. Особый интерес представляет исследование целей преподавания иностранных языков при совмещении классификации «вертикальных» целей (госзаказ на специалиста инновационного типа, квалификационная характеристика специалиста, конкретные цели занятия) и «горизонтальных целей» (образовательные, развивающие, практические, воспитательные) [3]. Ряд исследователей особый акцент ставят на практических целях обучения иностранному языку для осуществления межкультурной коммуникации, причём для решения профессиональных задач отдаётся предпочтение достижению практических целей в таком виде речевой деятельности, как чтение [4]. Нет сомнения, что эффективность преподавания иностранного языка будет повышена с учетом взаимосвязи всех перечисленных целей, а также их взаимозависимости и взаимозаменяемости и с творческим подходом к организации учебного процесса.

Следует также отметить, что наиболее значительным фактором для достижения эффективности преподавания иностранного языка в неязыковом вузе является внедрение инновационных методов и технологий. Очень важно в настоящее время иметь доступ к онлайн-ресурсам как преподавателям, так и обучающимся; обладать навыками подбора информационных ресурсов в соответствии с направлением обучения студентов; использовать компьютеризированные информационные системы, гармонично вписывающиеся в обучающий курс [5]. В последнее время получило широкое распространение дистанционное обучение не только для студентов-заочников, но и для широкого диапазона студентов-очников, которое невозможно без онлайн-платформ, компьютеризированных информационных систем. Многие учёные, а также учителя-практики посвящают этой новой форме обучения свои исследования, выявляя не только положительные, но и отрицательные стороны [6]. Положительным, несомненно, является то, что любая визуальная, звуковая, текстовая информация может быть передана на любое расстояние после хранения, обработки и редактирования. В последнее время одним из способов использования технологий в преподавании иностранного языка является использование виртуальных классных комнат и онлайн-платформ для проведения занятий, таких как Rosetta Stone, Quizlet, Google Classroom. В российских вузах включают в индивидуальные планы преподавателей создание ЭУК (электронных учебных курсов), которые состоят из различных текстовых, аудио- и видеозаданий, упражнений, тестов. Эти разработки позволяют обеспечить удаленное обучение студентов, а также большую интерактивность и динамику занятий. Большую роль при дистанционном обучении играет электронный интерактивный учебник, который потерял свою популярность несколько лет тому назад, но сейчас возрождается в связи с популяризацией дистанционного обучения [6]. Создание такого интерактивного учебника – процесс трудоёмкий и длительный, но он, как показывает опыт, значительно повышает эффективность преподавания иностранных языков. Интерактивное обучение означает, что студенты активно участвуют в процессе обучения, например, через обсуждения, работу в группах, решение задач и интерактивных упражнений. Такой подход позволяет студентам лучше усваивать информацию, развивать языковые навыки и улучшать коммуникативные умения.

Интернет-технологии позволили разнообразить процесс обучения иностранному языку, внедряя так называемые веб-квесты, которые могут быть идентифицированы как проекты, осуществляемые при помощи всемирной паутины на различных сайтах интернета [7]. Веб-квест можно сравнить с методом проектов [8] и можно расценивать как исследовательский метод, так как он построен на основе поиска информации, её анализе и решения проблемы при помощи веб-ресурсов. Решение веб-квестов вызывает огромный интерес у обучающихся и тем самым способствует повышению мотивации при изучении иностранных языков, что является безусловным фактором повышения эффективности преподавания иностранных языков.

Метод кейсов относится к разряду наиболее эффективных методик в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе уже на протяжении многих лет, так как предполагает решение проблем, соответствующих направлению обучения, тем самым способствуя развитию аналитического мышления будущих специалистов с использованием изучаемого иностранного языка [9]. Следует отметить, что кейсы могут быть трёх видов: практические, возникающие в реальной жизни; обучающие, созданные искусственно; исследовательские, смоделированные с целью анализа ситуации. Ряд учёных доказывают, что при обсуждении кейса обучающиеся апробируют свои коммуникативные способности, осознавая свои сильные и слабые стороны, и у них появляется желание совершенствоваться в овладении иностранным языком [10]. Теоретический анализ исследований и многолетний практический опыт позволяет утверждать, что метод кейсов является эффективным методом преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Использование игровых методов в преподавании иностранного языка также доказало их эффективность [11; 12; 13]. В научных исследованиях можно найти различные классификации игровых методов, например, языковые игры, используемые для усвоения активной лексики и грамматики; игры-драматизации, воспроизводящие коммуникативные ситуации; ролевые игры, являющиеся самым популярным видом игровой деятельности [14], разновидностью которых являются деловые игры [15]. К языковым играм можно отнести разгадывание кроссвордов, сопоставление дефиниций с отдельными словами, угадывание слов по представленной дефиниции, заполнение пропусков в законченных предложениях, перестановка слов в предложении. Такие упражнения могут быть эффективным способом для развития языковых навыков студентов. Для отработки звуков и интонации, а также для совершенствования навыков устной речи можно использовать игры-драматизации: выразительное чтение текстов, чтение диалогов по ролям, прослушивание песни с опорой на текст с последующим воспроизведением. Ролевая игра представляет собой определённую модель общения, которая полностью отражает действительность. Наиболее распространёнными ролевыми играми при изучении иностранных языков являются различные интервью, при этом преподаватель может быть только наблюдающим, контролирующим и корректирующим звеном. Некоторые исследователи относят кейсы также к игровым методам обучения [16]. Применение игровых методов, безусловно, оживляет процесс преподавания, при этом исключительное значение приобретает подбор игр с учётом направления обучения, уровня подготовки обучающихся и уместности использования.

Использование разнообразных методов и технологий преподавания иностранных языков помогает находить индивидуальный подход к субъектам учебного процесса, улучшает и активизирует их восприятие дидактического процесса.

Стоит также упомянуть о важности наряду с традиционным подходом к преподаванию иностранного языка, при котором системно заучивается необходимый дидактический материал, также коммуникативный подход, который доказал свою эффективность [17] и получил широкое распространение в последнее время [18]. Фокусирование сосредотачивается на реальных коммуникативных ситуациях и упражнениях, способствующих развитию навыков в большей степени устной речи, но проходя все этапы коммуникативного подхода (вовлечение, изучение, активация) обучающийся повторяет и лексический, и грамматический материал, развивает навыки аудирования, чтения и письменной речи. Коммуникативный подход снимает одновременно и языковой, и психологический барьер, тем самым может быть очень эффективным для студентов неязыковых вузов.

Не стоит забывать о важности индивидуализации обучения, то есть учета различных уровней знаний, скорости обучения и интересов студентов, их мотивации в изучении иностранного языка. При индивидуальном подходе многие исследователи предлагают учитывать психологические характеристики различных социотипов обучающихся [19]. Для этого можно использовать различные приёмы, такие как индивидуальное обучение студентов с особыми потребностями или использование различных типов упражнений, соответствующих интересам студентов, разбиение студентов на группы по уровню знаний. Уже давно в практике преподавания акцент ставится на том, что студент вуза – это, прежде всего, не обучаемый объект, а обучающийся субъект [20]. Процесс обучения является двусторонним процессом, то есть и обучающийся и обучающий являются актив-

ными участниками процесса обучения, при этом следует отметить, что последнее время в достижении эффективности преподавания иностранного языка роль обучающегося находится на одном уровне значимости с преподавателем.

Чтобы идти в ногу со временем, преподаватель должен постоянно находиться в процессе самосовершенствования. Для преподавателя иностранного языка очень важно не просто его знание, а умение его преподавать, то есть хорошо владеть методикой преподавания. Кроме того, для осуществления индивидуального подхода к каждому студенту преподавателю необходимы знания основ прикладной психологии, которые помогут заинтересовать и мотивировать обучающегося к изучению иностранного языка, что является гарантией успеха в достижении поставленных целей. Более того, стремительно меняющиеся технологии в современном мире требуют от преподавателя иностранного языка перезагрузки своего отношения к использованию технологических инновационных методов и средств [21; 22]. Особенно остро этот аспект был поставлен во главу угла во время пандемии, когда все высшие учебные заведения работали в дистанционном формате. Роль преподавателя иностранного языка в таком формате усложняется, а его функции расширяются [23]. Только высококвалифицированный преподаватель со знанием не только инновационных, но и традиционных методов преподавания может гарантировать эффективность изучения иностранного языка.

Также существует ряд других факторов, которые могут влиять на эффективность преподавания иностранного языка: размер группы, наличие современного оборудования, ресурсов для самостоятельной работы студентов.

В заключение можно сказать, что эффективность преподавания иностранного языка в неязыковом вузе зависит от множества факторов, которые следует учитывать при планировании и проведении учебных занятий. Несомненным обязательным условием является планирование учебного процесса: определение целей и задач, этапов их достижения с ориентацией на формирование определённых компетенций и их индикаторов. На современном этапе невозможно осуществлять преподавание иностранного языка без использования инновационных методов и технологий, которые предполагают применение компьютеризированных информационных систем, онлайн-платформ и других современных дидактических средств. В процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе необходимо, кроме традиционного подхода к обучению с классическим освоением лексических единиц и грамматических явлений, всех видов речевой деятельности, активно применять коммуникативный подход, который преодолевает языковые барьеры и мотивирует обучающихся к изучению иностранного языка. Индивидуализация, личностно ориентированный подход также способствует росту мотивации студентов к изучению иностранного языка. Безусловно, во всём этом особая роль отводится преподавателю, который должен научить учиться, помочь студенту стать обучающимся субъектом учебного процесса. Стоит также учитывать, что не существует единого рецепта для улучшения эффективности преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. Каждый преподаватель должен находить собственный подход, учитывая специфику своей аудитории и условия работы. Важно не только следовать теоретическим принципам эффективного преподавания, но и быть готовым к экспериментированию.

Библиографический список


1. Букарова А.В., Абдрафикова А.Р. Дискурсивная компетенция как цель в обучении иностранному языку. *Педагогический опыт: теория, методика, практика.* 2016; № 1 (6): 31–32.
2. Алмабекова О.А. Изменение целей при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в условиях нового социального заказа. *Fundamental research.* 2012; № 3: 548–552.
3. Вовси-Тиллье Л.А. Современные цели обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *Педагогический журнал.* 2018; Т. 8, № 3А: 132–137.
4. Угольникова И.А. Современные цели обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. *International Journal of Professional Science.* 2019; № 10: 18–24.
5. Максудов У.О. Современные методы и приёмы обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. *Вестник КемГУКИ.* 2019; № 47: 215–220.
6. Гутарева Н.Ю. Компьютеризация обучения английскому языку в неязыковом вузе: проблемы и перспективы. *Вестник Новгородского государственного университета.* 2011; № 64: 23–25.
7. Попадинец Р.В. Методы и технологии обучения иностранному языку в неязыковом вузе: традиции и современность. *Язык для специальных целей: система, функции, среда:* сборник научных статей IX Международной научно-практической конференции, Курск: Юго-Западный государственный университет, 2022: 138–143.
8. Кожухова Ю.В., Смоленцева В.Г., Шахова В.А. Проектная деятельность студентов в ходе обучения английскому языку на неязыковом факультете вуза. *Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика*: материалы научно-практической конференции. Чебоксары, 2016: 196–199.
9. Ильина О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка. Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению. *Языки в аспекте лингвострановедения*: сборник научных статей: в 2 ч. Москва: МГИМО-Университет, 2009; Ч. 1: 253–261.
10. Гончарова М.В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров. *Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе*: сборник научных статей. Москва: Центр по изучению взаимодействия 6 культур ФИЯ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004: 95–100.
11. Kapp K.M. Games, Gamifiation, and the Quest for Learner Engagement. *Talent Development.* 2012; Vol. 66 (6): 64–68.
12. Певзнер В.В., Погорелов В.И., Шуклин Д.А. Некоторые особенности применения геймификации в процессе обучения. *Проблемы современного образования.* 2016; № 2: 98–101.
13. Семина В.В. Использование геймификации в процессе обучения бизнес-английскому студентов вузов. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина.* 2017; № 2: 306–315.
14. Овезова У.А., Вагнер М.-Н.Л. Геймификация в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (83): 266–269.
15. Коженец Т.С. Деловая игра как активно-образовательная технология обучения профессиональному иноязычному общению. *Труды БГТУ.* 2013; № 5: 183–185.
16. Оскольская И.А. Некоторые аспекты интерактивных методов обучения иностранному языку в вузе. *Педагогические науки*. 2017; № 3 (84): 64–71.
17. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.* Москва: Просвещение, 1991.
18. Банарцева А.В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: психолого-педагогические науки, 2017; № 1 (33): 22–29.
19. Кубачева К.И., Баева Т.А., Суслова О.В. Индивидуальный подход в обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов. *Вопросы методики преподавания в вузе.* 2020; Т. 9, № 34: 33–40.
20. Сыса Е.А. Роль преподавателя при формировании автономности студентов неязыкового вуза в процессе обучения иностранному языку. *Вестник науки Сибири.* 2013; № 4 (10): 253–257.
21. Giraldo F. A reflection on initiatives for teachers' professional development through language assessment literacy. *Issues in Teachers' Professional Development*. 2021; № 23 (1): 197–213.
22. Zamani R., Ahangari S. Characteristics of an effective English language teacher (EELT) as perceived by learners of English. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*. 2016; № 4 (14): 69–88.
23. Лучникова А.В. Личность преподавателя иностранного языка при дистанционной форме обучения в вузе. *StudNet.* Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей. 2020; № 4: 105–112.


References


1. Bukarova A.V., Abdrafikova A.R. Diskursivnaya kompetenciya kak cel' v obuchenii inostrannomu yazyku. *Pedagogicheskij opyt: teoriya, metodika, praktika.* 2016; № 1 (6): 31-32.
2. Almabekova O.A. Izmenenie celej pri obuchenii professional'no-orientirovannomu inostrannomu yazyku v usloviyah novogo social'nogo zakaza. *Fundamental research.* 2012; № 3: 548-552.
3. Vovsi-Till'e L.A. Sovremennye celi obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2018; T. 8, № 3A: 132-137.
4. Ugol'nikova I.A. Sovremennye celi obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh vuzov. *International Journal of Professional Science*. 2019; № 10: 18-24.
5. Maksudov U.O. Sovremennye metody i priemy obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh vuzov. *Vestnik KemGUKI.* 2019; № 47: 215-220.
6. Gutareva N.Yu. Komp'yuterizaciya obucheniya anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze: problemy i perspektivy. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011; № 64: 23-25.
7. Popadinec R.V. Metody i tehnologii obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze: tradicii i sovremennost'. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda:* sbornik nauchnyh statej IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Kursk: Yugo-Zapadnyj gosudarstvennyj universitet, 2022: 138-143.
8. Kozhuhova Yu.V., Smolenceva V.G., Shahova V.A. Proektnaya deyatel'nost' studentov v hode obucheniya anglijskomu yazyku na neyazykovom fakul'tete vuza. *Sovremennoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom: teoriya, metodika i praktika*: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 2016: 196-199.
9. Il'ina O.K. Ispol'zovanie kejs-metoda v praktike prepodavaniya anglijskogo yazyka. Lingvostranovedenie: metody analiza, tehnologiya obucheniya. Shestoj mezhvuzovskij seminar po lingvostranovedeniyu. *Yazyki v aspekte lingvostranovedeniya*: sbornik nauchnyh statej: v 2 ch. Moskva: MGIMO-Universitet, 2009; Ch. 1: 253-261.
10. Goncharova M.V. Kejs-metod v obuchenii inoyazychnomu obscheniyu menedzherov. *Student i uchebnyj process: inostrannye yazyki v vysshej shkole*: sbornik nauchnyh statej. Moskva: Centr po izucheniyu vzaimodejstviya 6 kul'tur FIYa MGU im. M.V. Lomonosova, 2004: 95-100.
11. Kapp K.M. Games, Gamifiation, and the Quest for Learner Engagement. *Talent Development.* 2012; Vol. 66 (6): 64-68.
12. Pevzner V.V., Pogorelov V.I., Shuklin D.A. Nekotorye osobennosti primeneniya gejmifikacii v processe obucheniya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2016; № 2: 98-101.
13. Semina V.V. Ispol'zovanie gejmifikacii v processe obucheniya biznes-anglijskomu studentov vuzov. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina.* 2017; № 2: 306-315.
14. Ovezova U.A., Vagner M.-N.L. Gejmifikaciya v prepodavanii inostrannyh yazykov v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 4 (83): 266-269.

15. Kozhenec T.S. Delovaya igra kak aktivno-obrazovatel'naya tehnologiya obucheniya professional'nomu inoyazychnomu obscheniyu. *Trudy BGTU*. 2013; № 5: 183-185.
16. Oskol'skaya I.A. Nekotorye aspekty interaktivnyh metodov obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Pedagogicheskie nauki*. 2017; № 3 (84): 64-71.
17. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
18. Banarceva A.V. Kommunikativnyj podhod v obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: psihologo-pedagogicheskie nauki, 2017; № 1 (33): 22-29.
19. Kubacheva K.I., Baeva T.A., Suslova O.V. Individual'nyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam studentov neyazykovyh vuzov. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2020; T. 9, № 34: 33-40.
20. Sysa E.A. Rol' prepodavatelya pri formirovanii avtonomnosti studentov neyazykovogo vuza v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik nauki Sibiri*. 2013; № 4 (10): 253-257.
21. Giraldo F. A reflection on initiatives for teachers' professional development through language assessment literacy. *Issues in Teachers' Professional Development*. 2021; № 23 (1): 197-213.
22. Zamani R., Ahangari S. Characteristics of an effective English language teacher (EELT) as perceived by learners of English. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*. 2016; № 4 (14): 69-88.
23. Luchnikova A.V. Lichnost' prepodavatelya inostrannogo yazyka pri distancionnoj forme obucheniya v vuze. *StudNet*. Nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal dlya studentov i prepodavatelej. 2020; № 4: 105-112.

*Статья поступила в редакцию 10.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-86-89

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

**EXPLORING THE ATTITUDE OF STUDENTS TO THE USE OF QUIZLET APP.** The article focuses on practice of using the Quizlet application, the main purpose of which is to help in mastering vocabulary at the level of lexical units, as well as to study the attitude of students towards it. To reduce the cognitive load on undergraduate students of the Faculty of Information Technology and Big Data Analysis taking the course "Foreign language in the professional sphere", the Quizlet was introduced, which combines both spaced learning with periodic repetitions and self-testing, in order to improve the student learning process. The study assesses students' perception of the Quizlet digital flashcard system when learning professional vocabulary in English. The results show widespread acceptance of Quizlet based on the simplicity of the use of the software, the ease of learning the language material, and the acquisition of sustainable knowledge.

*Key words:* **digital flashcards, flashcards, gamification, Quizlet, vocabulary, spaced learning.**

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

# ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРИЛОЖЕНИЯ QUIZLET

Данная статья посвящена практике применения приложения Quizlet, основным назначением которого является помощь в овладении лексикой на уровне лексических единиц, а также изучению отношения к нему студентов. Чтобы снизить когнитивную нагрузку на студентов бакалавриата факультета информационных технологий и анализа больших данных, проходящих курс «Иностранный язык в профессиональной сфере», было внедрено компьютерное приложение Quizlet, которое объединяет как интервальное обучение с периодическими повторениями, так и самотестирование с целью улучшения процесса обучения студентов. В этом исследовании оценивалось восприятие обучающимися системы цифровых карточек Quizlet при изучении профессиональной лексики на английском языке. Результаты показали широкое признание Quizlet, основанное на простоте использования программного обеспечения, легкости изучения языкового материала, а также приобретения устойчивых знаний.

*Ключевые слова:* **цифровые карточки, флеш-карточки, геймификация, Quizlet, лексика, интервальное обучение.**

Одним из основных направлений любой языковой программы является грамматика, но без достаточного словарного запаса невозможно достичь даже базового уровня общения. Отсутствие лексического разнообразия, а также трудности, с которыми обучающиеся сталкиваются при изучении новых слов, становятся основными препятствиями для повышения уровня языка, что делает значимым смещение акцента на формирование речевых лексических навыков. Одной из целей преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении становится поиск способов мотивации студентов с низким уровнем владения языком к увеличению словарного запаса.

Компьютерные обучающие приложения и мобильные технологии за последние десятилетия изменили многие аспекты образовательного процесса, предоставив доступ к программному обеспечению, направленному на повышение эффективности обучения и оптимизацию представления образовательных материалов. Одним из таких классов программного обеспечения, способствующего увеличению словарного запаса, являются приложения для цифровых карточек. В этом исследовании используется приложение Quizlet в качестве обучающей среды для студентов факультета информационных технологий и анализа больших данных Финансового университета, проходящих курс «Иностранный язык в профессиональной сфере», а также изучается восприятие этого приложения студентами и практика его применения.

Актуальность исследования состоит в объяснении необходимости и целесообразности внедрения технологии цифровых карточек в образовательный процесс. Это обусловлено тем, что цифровые инструменты стали занимать значительное место в процессе обучения иностранным языкам, что требует от участников образовательного процесса пересмотра взглядов на реализацию компетентностного подхода.

Новизна и практическая ценность исследования заключается в том, что компьютерные обучающие приложения являются инновационным средством изучения иностранных языков, а внедрение Quizlet расширяет возможности обучения и помогает в формировании лексической компетенции, поддерживая устойчивую мотивацию и облегчая запоминание новых лексических единиц.

Для эффективного расширения словарного запаса необходимо овладение устойчивыми знаниями, которыми можно будет воспользоваться, когда в них возникнет потребность. Важна не скорость приобретения знаний, а долгосрочное удержание их в памяти, ведь, согласно исследованиям Эббингауза, часть выученной информации со временем забывается. Интервальное обучение имеет в своей основе кривую забывания Эббингауза и относится к получению и удержанию информации с использованием методов, которые допускают либо временные промежутки между изучением отдельных информационных элементов в массиве данных (эффект интервала, длящийся секунды), либо временные промежутки между изучением целых массивов данных (эффект разрыва, длящийся от нескольких часов до дней) [1, с. 115]. Данные исследований свидетельствуют о том, что чем больше интервал или разрыв, тем эффективнее сохранение знаний.

Минусом интервального обучения считается его низкая продуктивность, так как, осознавая, что часть изученного материала забудется, приходится прилагать дополнительные усилия для его повторения, но в итоге эти усилия приносят более прочные знания. Данный метод не позволяет кривой Эббингауза приближаться к нулю, и обучающиеся могут повторить информацию до того, как мозг успевает ее окончательно забыть [2, с. 34]. Традиционное заучивание задействует только краткосрочную память, а при интервальном обучении включается процесс консолидации информации, благодаря которому новые знания укрепляются, насыщаются смыслом и интегрируются с уже имеющимися знаниями.

Непопулярность интервального обучения, несмотря на все очевидные плюсы, обусловлена его трудоемкостью и непоследовательностью образовательного процесса. Переломить отношение к нему помогли компьютерные приложения для запоминания новой лексики с цифровыми карточками, базирующиеся на этом методе и использующие разные алгоритмы повторения, такие как система Лейтнера, Super Memo, Anki, период полураспада (half-life regression) и т. д. Они используют не только интервальное обучение, но и регулярное тестирование, которое само по себе уже давно признано способом обучения. Процесс запоминания информации с помощью последовательного интервального обучения и тестирования способствует долгосрочному хранению информации и повышает успешность обучающихся в овладении новой лексикой.

Приложение Quizlet было выбрано нами как раз из-за сочетания интервального обучения и системы регулярного тестирования, а также удобного интерфейса класс/учитель. Следует отметить, что Quizlet – популярный онлайн-инструмент для обучения, доступ к которому можно получить как с компьютера, так и с мобильного устройства. Его можно использовать для изучения любого

предмета, но его главной особенностью является изучение иностранного языка [3, с. 7]. В Quizlet студенты могут заниматься самостоятельно, а активная самостоятельная работа по данным исследователей мотивирует студентов [4, с. 95]. Преподаватели также могут проводить занятия, приглашать своих учеников, создавать учебные наборы и отслеживать их прогресс. Особой ценностью приложения является наличие элементов геймификации, которые считаются высокоэффективным инструментом представления контента, и становятся ключом к преподаванию английского языка как иностранного. С одной стороны, происходит повышение интереса со стороны студентов, они более мотивированы и вдохновлены на дальнейшее обучение. С другой стороны, студенты получают стимулирующее вознаграждение в виде приобретенных знаний в привычной для них среде за счет очевидного знакомства с компьютерными играми. Подход к геймификации очень близок им и позволяет чувствовать себя непринужденно с этим инструментом обучения. Геймификация в Quizlet обеспечивает высокий уровень вовлеченности в изучение темы, поскольку обучающиеся могут соревноваться с результатами друг друга по времени.

Помимо простого интерфейса приложение Quizlet также предлагает режим запоминания новой лексики с возрастающей степенью сложности в соответствии с практикой интервального обучения и с постепенным снижением методической помощи [5, с. 395]. На практике это означает, что студентам изначально предлагаются вопросы с несколькими вариантами ответов, и по мере того, как они демонстрируют мастерство, они переходят к напечатанным коротким ответам с меньшим количеством подсказок.

Предпосылкой данного исследования явилось то, что программа «Иностранный язык в профессиональной сфере» в Финансовом университете на факультете информационных технологий и анализа больших данных является очень насыщенной и требует от студентов огромных усилий при заучивании компьютерной терминологии. Невысокий уровень владения языком и языковой барьер увеличивают нагрузку на обучение и являются значительным стрессом, что увеличивает, в свою очередь, когнитивную нагрузку при выполнении академических задач. В методической литературе когнитивную нагрузку принято делить на внутреннюю, связанную с трудностями усвоения информации, и внешнюю, связанную с механизмом доставки информации и ее интеграцией с существующими знаниями. Применение приложения Quizlet было призвано снизить когнитивную нагрузку, изменив формат обучения и улучшив процесс запоминания. Целью проведенного исследования явилось определение отношения студентов к использованию данного приложения для запоминания профессиональной лексики по результатам опроса.

Флеш-карточки создавались на базе основного учебного материала и выпускались один раз в две недели. Каждый набор содержал от 30 до 40 слов и выражений, которые нужно было выучить за эти две недели. Продолжительность исследования – 1 семестр. Возможность отслеживания прогресса студентов была заложена в самом приложении, преподаватель видел результаты своих групп. Функция тестирования, которая используется во всех форматах обучения Quizlet, кроме игр, предоставляла студентам инструмент для самооценки общего прогресса. Обучающимся также были доступны данные о стадии прогресса в каждом инструменте Quizlet и оценка их успеха при самопроверке.

В исследовании принимали участие 6 учебных групп общей численностью 82 человека. Мужчины составляли 80% (66 человек) по сравнению с 20% женщин (16 человек). Уровень владения английским языком по шкале CEFR варьировался от A2 до B1+. Более половины студентов получали доступ к Quizlet с помощью ноутбука (62,19%), другим основным способом доступа был мобильный телефон (32,93%), студенты, использовавшие планшет, составляли 3, 66%, настольный компьютер – 1,22% (рис. 1).

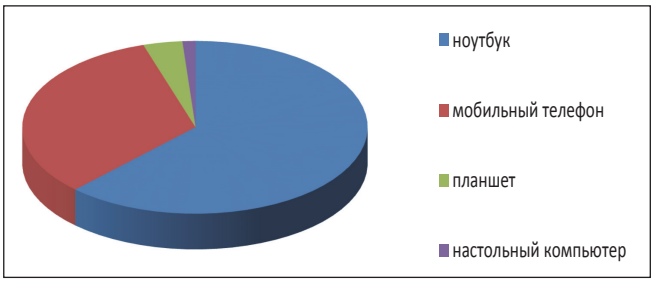



Рис. 1. Использование гаджетов

В ходе проведенного опроса были выявлены следующие данные. Большая часть респондентов (80,5%) не имели опыта работы с Quizlet до этого, при этом лишь 12,2% полностью согласились с утверждением «У меня есть предыдущий опыт использования Quizlet» (рис. 2). 95,1% респондентов согласились /полностью согласились с тем, что интерфейс «Quizlet имеет простую навигацию». Примечательно, что чуть более 86% респондентов согласились с утверждением, что в целом «Quizlet был полезен для их обучения» (рис. 2).

Приложение Quizlet предоставляет семь различных режимов работы с лексикой, включая ознакомительный режим – карточки (Flashcards), три режима,

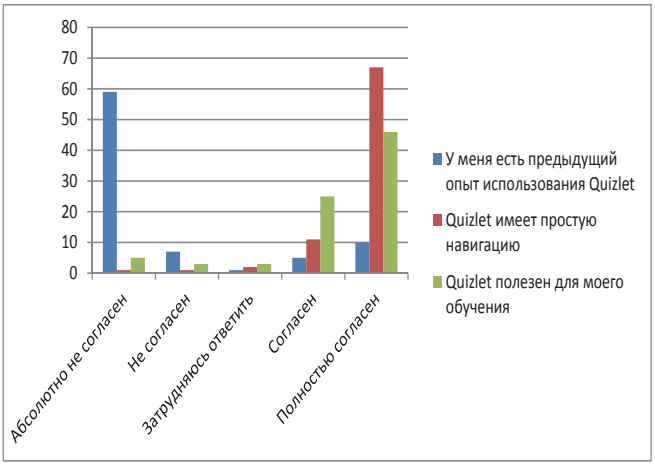



Рис. 2. Результаты опроса студентов об отношении к Quizlet

требующих письменный ответ или выбор ответа из нескольких вариантов (Learn; Write; Spell), инструмент для самопроверки (Test) и два игровых режима (Match; Gravity), оба используют формы сопоставления информации. Студенты были опрошены относительно их субъективного восприятия ценности каждого из этих режимов по шкале 0 – 100 (табл. 1). В опросе приняли участие 75 человек из 82, 7 человек по объективным причинам не смогли участвовать.

Таблица 1

Результаты опроса о субъективном восприятии ценности Quizlet

| Режим Quizlet | Минимум | Максимум | Среднее | Стандартное отклонение | Дисперсия |
|---|---|---|---|---|---|
| Flashcards | 50,00 | 100,00 | 83,21 | 12,45 | 155,25 |
| Spell | 6,00 | 100,00 | 50,94 | 18,34 | 336,42 |
| Write | 5,00 | 100,00 | 56,57 | 18,51 | 342,57 |
| Learn | 10,00 | 100,00 | 70,98 | 20,07 | 403,06 |
| Test | 35,00 | 100,00 | 87,37 | 14,88 | 221,56 |
| Match | 20,00 | 100,00 | 80,62 | 17,64 | 311,15 |
| Gravity | 0 | 100,00 | 52,24 | 20,40 | 416,29 |

Режимы Flashcards, Test и Match имеют средние баллы более 80/100 с диапазонами баллов 20–100 для этих режимов. Режим обучения Learn получил оценку 71/100, но все остальные получили оценки ниже 57/100. Примечательно, что единственным инструментом, получившим нулевую оценку от одного из респондентов, был режим Gravity, но средняя оценка в итоге вышла 52/100. У режимов Spell и Write также присутствуют низкие значения оценок 5/100 и 6/100.

На следующем этапе оценивалось отношение к формату заданий. Респонденты отвечали на вопросы, касающиеся общей ценности контента компьютерной терминологии в наборах карточек и уровня информации на отдельных карточках. В табл. 2 и 3 приведены вопросы и разбивка ответов по соответствующим разделам.

Таблица 2

Уровень согласия респондентов с утверждениями об общей ценности цифровых карточек Quizlet

| Утверждение | Абсолютно не согласен | Не согласен | Затрудняюсь ответить | Согласен | Полностью согласен |
|---|---|---|---|---|---|
| Quizlet способствовал повторению изученной компьютерной терминологии | 4% | 1,33% | 4% | 29,33% | 61,33% |
| Quizlet помог выучить новые компьютерные термины | 4% | 1,33% | 5,33% | 30,67% | 58,67% |
| Мои знания компьютерной терминологии значительно улучшились | 2,67% | 2,67% | 5,33% | 33,33% | 56% |
| Компьютерная терминология, изученная при помощи Quizlet важна для моей профессиональной деятельности | 5,33% | 4% | 6,67% | 33,33% | 50,67% |

Таблица 3

Уровень согласия респондентов с утверждениями о содержании цифровых карточек Quizlet

| Утверждение | Абсолютно не согласен | Не согласен | Затрудняюсь ответить | Согласен | Полностью согласен |
|---|---|---|---|---|---|
| Уровень информативности каждого набора карточек был соответствующим | 4% | 4% | 5,33% | 32% | 54,67% |
| В каждом наборе было достаточное количество карточек | 5,33% | 4% | 2,67% | 40% | 48% |
| Уровень информативности каждой карточки был соответствующим | 2,67% | 2,67% | 2,67% | 30,67% | 61,33% |

Если говорить об общей ценности терминологических наборов карточек Quizlet, в среднем 90% респондентов согласились с тем, что наборы обеспечивают качественное повторение компьютерных терминов, а также предоставляют новые знания (табл. 2). Таким образом, было выявлено, что Quizlet полезен как для расширения и укрепления существующих знаний, так и для предоставления новой информации.

В ходе опроса было также выявлено, что студенты выразили согласие с тем, что отдельные карточки содержали достаточную информацию (87%), что был соответствующий уровень информации (92%), и достаточное количество цифровых карточек в наборе (88%) (табл. 3).

В качестве итогового задания студентам было предложено написать о том, что понравилось в работе с Quizlet, а что требует улучшений. В репрезентативных комментариях чаще всего встречались такие слова и фразы: простой, удобный, легкий в использовании, экономит время, полезный, легко запоминается, увлекает, как компьютерная игра, всегда под рукой. Было отмечено, что Quizlet очень прост и интуитивно понятен в использовании благодаря понятному интерфейсу. Один из респондентов отметил полезность функции интеллектуальной оценки, поскольку она более точно исправляет ответы с учетом небольших ошибок в открытых вопросах. В другом комментарии было отмечено, что раньше студент испытывал трудности с заучиванием, когда речь шла об английских словах, но Quizlet помог справиться с проблемой, что улучшило также его психологическое состояние, он стал меньше нервничать по этому поводу. Возможность учиться в любое удобное время была отмечена в нескольких комментариях «позволяет легко учиться по дороге в университет».

На вопрос об улучшениях студенты чаще всего отвечали «нет», «не требуется», это был самый распространенный ответ. Из тех, кто указал на необходимость улучшения, отмечали, что режимы Quizlet быстро надоедают, и уровень игр мог бы быть более продвинутым, некоторым не хватало соревновательного компонента. Уделялось внимание также и уровню контента. В комментариях предлагалось либо добавить больше карточек в набор, либо добавить больше информации на карточку.

Резюмируя итоги опроса, можно сделать вывод, что студенты в подавляющем большинстве положительно отозвались об использовании приложения Quizlet для изучения компьютерной терминологии при изучении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Все показатели опроса, относящиеся к функционалу приложения Quizlet, были тщательно сбалансированы в пользу каждого тестируемого аспекта приложения. Студенты сочли интерфейс интуитивно понятным и простым в использовании, независимо от предыдущего опыта работы с приложением. Они также пришли к выводу, что все обучающие режимы в Quizlet полезны для их обучения.

В основном учащиеся используют ноутбуки и мобильные телефоны для доступа к Quizlet, поэтому одним из аспектов Quizlet, который особенно понравился учащимся, является простота доступа к учебным материалам. Примечательно, что использование ноутбуков и мобильных телефонов преобладало над другими способами доступа к Quizlet.

Студенты, как правило, воспринимали приложение как легкое, ссылаясь и на простоту использования приложения, и на ясность содержания. Некоторым учащимся хотелось бы больше содержания в наборах карточек. Просьба о большем количестве учебного материала в карточках предполагает, что, возможно, была переоценена когнитивная нагрузка, создаваемая ими, предполагающая в будущем расширить содержание наборов карточек.

Принципы интервального обучения в сочетании с периодическим тестированием, известны уже давно, но доступность программного обеспечения, адаптированного для аудиторного и электронного обучения, а также его официальное принятие высшими учебными заведениями появились относительно недавно. За последние годы пандемия COVID–19 усилила интерес к компьютерному и облачному программному обеспечению для поддержки асинхронного и дистанционного обучения. Однако, несмотря на обширные положительные данные из области исследований в области неврологии, психологии и образования, студенты высших учебных заведений по-прежнему неоднозначно относятся к электронному обучению. Поэтому при внедрении приложения Quizlet, которое предлагает инструменты, использующие различные уровни интервального обучения, была предпринята попытка оценить удовлетворенность обучающихся этим приложением, опираясь на их восприятие ценности программы и ее режимов, а также удобства использования.

В исследовании респонденты высоко оценили систему цифровых карточек Quizlet, хотя более 73% студентов практически не имели опыта работы с Quizlet, и было бы разумно ожидать большего сопротивления новому формату курса, чем это было в реальности. Эти результаты могут быть в некоторой степени объяснены моделью принятия технологии (Technology Acceptance Model), первоначально описанной Фредом Дэвисом, в которой «воспринимаемая полезность» и «воспринимаемая простота использования» определялись как показатели принятия новых технологий [6, с. 320]. В соответствии с этой моделью практическая простота использования и восприятие полезности могли сыграть большую роль в принятии обучающимися программного обеспечения. Воспринимаемая ценность была изучена в ходе опроса: более 86% студентов подтвердили, что приложение Quizlet было полезно для них.

На уровне отдельных инструментов Quizlet было примечательно, что чем сложнее режим обучения, т. е. чем ниже простота его использования, тем ниже средняя воспринимаемая ценность этого инструмента. По шкале от 0 до 100 средняя воспринимаемая ценность режима пассивного обучения Flashcard (83,21) была заметно выше, чем у инструментов активного обучения Learn (70,98), Write (56,57) и Spell (50,94). Различия не были статистически значимыми, и наше исследование не было основано на сравнительном статистическом анализе, но тенденция была заметна. Это также отразилось на оценке двух игровых инструментов – относительно простого Match и более сложного Gravity. Средняя оценка воспринимаемой ценности для Match составила 80,62, а для Gravity – 52,24. Эти данные можно объяснить очевидными тенденциями в воспринимаемой ценности, связанными с пассивными (более простыми) и активными (более сложными) инструментами в Quizlet.

Комментарии респондентов по поводу улучшений курса в Quizlet также подразумевают принятие самого приложения, так как не было ни одного резко негативного отзыва. В тех случаях, когда были даны комментарии для улучшения, большинство из них запрашивали дополнительную информацию в наборах карточек, а не изменения режимов приложения, были лишь предложения о разработке дополнительных игровых режимов. Таким образом, можно предположить, что студенты сочли систему карточек не только полезной, но и заслуживающей расширения.

Данные исследования о способах использования приложения также были показательны. Более половины испытуемых использовали ноутбуки для работы с цифровыми карточками, и примерно одна треть использовали мобильные телефоны. Возможность студентов изучать материал либо в пути, либо в любом удобном месте, используя телефон или ноутбук, потенциально улучшила опыт принятия данной технологии по сравнению с традиционным зазубриванием новых слов. Более того, привычный формат был раньше чисто текстовыми, в то время как Quizlet представлял материал в виде текста, аудио- и визуального взаимодействия, что также повлияло на положительную реакцию на приложение.

Еще одним фактором принятия Quizlet в качестве средства обучения, является простота использования карточек. Почти 50% комментариев в ответ на вопрос «Что вам больше всего нравится в карточках Quizlet?» относятся к простоте использования и непосредственно включают слово «простой» или «легкий в использовании». Основной целью внедрения Quizlet в учебный процесс было желание снизить когнитивную нагрузку в рамках курса, так как это считалось серьезным препятствием для обучения. Но при упрощении формата, не происходило упрощение содержания, был лишь немного адаптирован контент, чтобы приспособить его к модели карточек. Результаты опроса поставили цель для дальнейшего развития: сохранение уровня сложности контента, но увеличение его объема.

Практическая значимость итогов работы заключается в том, что результаты исследования помогут улучшить применение программного обеспечения в рамках курсов, требующих изучения большого объёма профессиональной лексики.

Перспективы дальнейшего исследования можно связать с оценкой преимуществ использования преподавателем Quizlet и других программных приложений с карточками для долгосрочного сохранения знаний.

В заключение следует отметить, что данное исследование показывает, что Quizlet является подходящей образовательной технологией для разработки курсов по изучению профессиональной терминологии в высших учебных заведениях и отличным средством обучения, поддерживающим относительно низкую когнитивную нагрузку.

Библиографический список

1. Toppino T.C., Gerbier E. About practice: Repetition, spacing, and abstraction. Psychology of learning and motivation. Academic Press. 2014; Т. 60: 113–189.
2. Мульдт В.Д., Максимова Т.Г. Модели и методы управления процессами профессиональной подготовки персонала на основе интервального обучения. Экономика. Право. Инновации. 2022; № 1: 34–40.
3. Kalecky R. Quizlet vs. vocabulary notebook: The impact of different methods of storing and revising vocabulary on students' progress, retention and autonomy. Masaryk University. 2016.
4. Мельничук М.В., Белогаш М.А. Организация самостоятельной работы студентов в обучении иностранному языку с применением дистанционных технологий с позиций когнитивного подхода. Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022; Т. 12, № S1: 92–96.
5. Paas F., van Merriënboer J.J.G. Cognitive-load theory: Methods to manage working memory load in the learning of complex tasks. Current Directions in Psychological Science. 2020; Т. 29, № 4: 394–398.
6. Davis F.D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS quarterly. 1989: 319–340.

References

1. Toppino T.C., Gerbier E. About practice: Repetition, spacing, and abstraction. Psychology of learning and motivation. *Academic Press*. 2014; Т. 60: 113-189.
2. Mul'dt V.D., Maksimova T.G. Modeli i metody upravleniya processami professional'noj podgotovki personala na osnove interval'nogo obucheniya. *`Ekonomika. Pravo. Innovacii*. 2022; № 1: 34-40.
3. Kalecky R. Quizlet vs. vocabulary notebook: The impact of different methods of storing and revising vocabulary on students' progress, retention and autonomy. *Masaryk University*. 2016.
4. Mel'nichuk M.V., Belogash M.A. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v obuchenii inostrannomu yazyku s primeneniem distancionnyh tehnologij s pozicij kognitivnogo podhoda. Gumanitarnye nauki. *Vestnik Finansovogo universiteta*. 2022; Т. 12, № S1: 92-96.
5. Paas F., van Merriënboer J.J.G. Cognitive-load theory: Methods to manage working memory load in the learning of complex tasks. *Current Directions in Psychological Science*. 2020; Т. 29, № 4: 394-398.
6. Davis F.D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*. 1989: 319-340.

*Статья поступила в редакцию 16.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-89-91

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

**THE POTENTIAL OF IMMERSIVE VIRTUAL REALITY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES.** The growing popularity of immersive virtual reality (VR) has sparked the interest of scientists and educators to explore its potential as a learning environment for various fields of education. The article argues that virtual reality is an invaluable tool in the language classes of higher education institutions. With multisensory virtual reality features, including 360-degree views and 3D visualization, students get the opportunity to fully immerse themselves in the learning process. The work aims to explore the potential of immersive virtual reality using the Mondly VR application as an example, which aims to maximize interactivity and help students actively experience empirical dialogues with a virtual interlocutor that imitate authentic contexts and create the illusion of full immersion in a natural language environment.

*Key words:* **virtual reality, simulation, gamification, virtual simulator.**

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

# ПОТЕНЦИАЛ ИММЕРСИВНОЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Растущая популярность иммерсивной виртуальной реальности (VR) вызвала интерес ученых и педагогов к изучению ее потенциала в качестве среды обучения для различных областей образования. В данной статье утверждается, что виртуальная реальность является бесценным инструментом в языковых классах высших учебных заведений. Благодаря мультисенсорным функциям виртуальной реальности, включая обзор 360 градусов и трехмерную визуализацию, студенты получают возможность полностью погрузиться в процесс обучения. Эта статья направлена на изучение потенциала иммерсивной виртуальной реальности на примере VR-приложения Mondly, которое направлено на максимальное увеличение интерактивности и помощи обучающимся в активном проживании эмпирических диалогов с виртуальным собеседником, имитирующих аутентичные контексты и создающих иллюзию погружения в естественную языковую среду.

*Ключевые слова:* **виртуальная реальность, симуляция, геймификация, виртуальный тренажер.**

В методике обучения иностранному языку признается, что когда обучающийся погружается в среду, в которой говорят на изучаемом языке, овладение им происходит максимально эффективно. Для формирования поликультурной языковой личности необходимо участвовать в ситуациях общения с представителями иной культуры. Понимание иностранной речи на слух и развитие разговорных навыков в естественной языковой среде будет более результативно, чем при традиционном обучении. Но изучать язык среди носителей языка по объективным причинам не всем доступно. В этой ситуации внедрение иммерсивной виртуальной реальности для имитации естественной языковой среды может стать прекрасной альтернативой. Языковые симуляторы виртуальной реальности дают возможность находиться и функционировать в условиях, приближенных к реальному общению.

Экспоненциальный рост компьютерных технологий и мультимедийных сред задействовал использование VR для продвижения аутентичных и иммерсивных сред обучения. Для современного поколения студентов-центениалов, рассматривающих иностранный язык как средство профессионального самовыражения и имеющих высокую степень вовлеченности в современные технологии, становится актуальной новая парадигма в обучении, ориентированная не на преподавателя, а на обучающегося [1, с. 262]. Такой личностно ориентированный подход за счет активного участия обучающихся в процессе обучения создает благоприятные условия для моделирования аудиовизуальной среды обучения, подобной реальному миру. В этой связи открываются широкие возможности для применения виртуальной образовательной среды, и особую актуальность приобретает необходимость поиска способов эффективного применения данной технологии.

Новизна и практическая ценность этой статьи заключается в том, что, несмотря на активное использование иммерсивной виртуальности в разных областях образования, ее дидактический потенциал остается недостаточно раскрытым. В статье была предпринята попытка исследовать данный потенциал, который определяется личностно ориентированной парадигмой, познавательной активностью, положительным эмоциональным фоном, высоким уровнем мотивации и интерактивностью.

Цель исследования заключается в выявлении эффективных методов и форм работы в иммерсивной виртуальной среде при обучении иностранному языку и определении дидактического потенциала данной среды на примере использования приложения Mondly VR. Реализация поставленной цели предполагает выполнение следующих задач исследования:

1. Выявить наиболее важные преимущества иммерсивной виртуальной реальности при обучении иностранному языку.
2. обосновать влияние иммерсивной виртуальной реальности на восприятие учебной информации обучающимися.

Теоретическая значимость данной статьи заключается в расширении научных представлений о возможностях иммерсивной виртуальной среды в рамках образовательного процесса. Практическая значимость состоит в том, что полученные данные будут способствовать определению эффективных методов применения VR-технологий.

Анализ инструментов иммерсивной виртуальной реальности и лежащих в их основе концепций показывает, что она является идеальной средой для изучения иностранного языка: во-первых, за счет повышения языковой уверенности; во-вторых, посредством предоставления экспериментальной среды обучения,

ориентированной на обучаемого [2, с. 198; 3, с. 100]. Погружение в цифровую среду и ориентированный на студента VR-подход опирается также на теорию ситуативного обучения. Работа в иммерсивных интерфейсах может помочь обучающимся присоединиться к аутентичным сообществам с реальными настройками и виртуальными объектами, а также прочувствовать и испытать реальные жизненные ситуации [4, с. 67]. С иммерсивными VR-технологиями реальность аутентичного контекста усиливается, не сводя к минимуму достоверность того, что необходимо изучить.

Образовательный процесс в виртуальной реальности тесно связан с теорией конструктивизма, утверждающей, что знания конструируются через опыт человека и взаимодействие с окружающей средой [5, с. 1386]. VR обеспечивает исследовательскую среду обучения, в которой обучающиеся взаимодействуют с виртуальными объектами в режиме реального времени и, таким образом, приобретают новые знания или навыки посредством экспериментов.

Иммерсивная виртуальная реальность рождает ощущение правдоподобности происходящего, обеспечивает наглядность и вовлечение обучающегося в эту среду, дает возможность взаимодействовать с ней. Находясь в виртуальной среде, имитирующей естественную языковую среду, студенты получают возможность прослушивать и повторять слова и фразы в контексте смоделированной ситуации, что увеличивает объем обрабатываемой ими информации и способствует более качественному обучению.

Погружение в языковую среду возможно при использовании различных симуляторов и компьютерных приложений виртуальной реальности. Со студентами Финансового университета был апробирован формат беседы с виртуальным интерактивным собеседником в программе виртуальной реальности «Mondly: learn languages VR». Занятия проходили с полным погружением в виртуальную среду при помощи VR-шлемов Oculus в лаборатории виртуальной реальности «Киберхаб». В виртуальном пространстве студенты принимали участие в разговорах с виртуальными собеседниками в разных жизненных ситуациях. В приложении использовался голосовой чат-бот и технология распознавания речи, студентам были предложены различные интерактивные сценарии. Данное приложение позволило смоделировать естественную языковую среду и погрузить студентов в 5 локаций: поезд, ресторан, лобби отеля, комната отеля, такси.

Mondly VR был разработан путем сочетания принципов нейронауки с передовыми технологиями и доступен на 30 языках с уровнями от начального до продвинутого. Пользователи могут выбрать один из различных доступных контекстов и взаимодействовать с педагогическим агентом, который задает вопросы и помогает ответить на них, предлагая выбрать один из двух или трех возможных ответов, представленных чат-ботом, есть также возможность обойтись без подсказки и ответить самостоятельно. Когда пользователи находят правильный ответ, над транскрипцией сказанного появляется зеленая галочка, в противном случае следует дать другой ответ (рис. 1). Чат-бот Mondly слушает слова и фразы студентов, анализирует точность произношения и дает положительную оценку только в том случае, если они говорят четко и правильно. Система была обучена на данных естественного разговорного языка, собранных от нескольких носителей языка, и автоматически сравнивает высказывания обучающихся с высказываниями носителей языка. Однако она не проводит детального анализа устной речи отвечающего с точки зрения фонологических особенностей и, следовательно, не дает какой-либо конкретной обратной связи относительно произношения обучающихся и возможности проанализировать ошибки.




Рис. 1. Пример выбора ответа в Mondly VR

В разработке приложения участвовали профессиональные актеры озвучивания, поэтому пользователям предоставлена возможность слышать язык, на котором говорят, в режиме реального времени. Эта функция полезна, когда речь идет о воспроизведении правильной манеры говорения и интонации – двух элементов языка, которые нельзя изучить по учебникам. Таким образом, погружаясь в смоделированную ситуацию, студенты запоминают основные слова, строят предложения и участвуют в разговоре с помощью возможностей технологии распознавания речи.

На традиционных занятиях обучающихся всегда преследует страх допустить ошибку и получить низкую оценку своих знаний. В виртуальной среде не происходит прямого взаимодействия с преподавателем, что помогает устранить этот барьер. Студенты ведут беседу с разговорным чат-ботом, представленными различными персонажами (водитель такси, администратор отеля и т. д.), что позволяет чувствовать себя комфортно.

Тренажер Mondly VR позволяет включить кинестетическое обучение в процесс освоения языка. Исследования в области неврологии показывают, что люди запоминают больше, до 90% информации, делая что-то. Виртуальное движение (движение, выполняемое в виртуальном мире с частью тела, которая на самом деле остается неподвижной), связанное со словами действия, может улучшить вербальную память, если окружающая среда воспринимается как реальная жизнь [6, с. 1280]. Кроме того, именно особенность геймификации стимулирует и мотивирует учащегося заниматься изучением иностранного языка. Опыт работы с тренажером показывает, что интерактивная природа Mondly VR и трудные, но интересные задачи, заложенные в игровом дизайне, позволяют студентам легко погружаться в среду и повышать их мотивацию к обучению.

В качестве основных преимуществ использования иммерсивной виртуальной реальности в процессе обучения иностранному языку при использовании языковых тренажеров можно выделить следующие:

– моделирует реальные речевые ситуации, создавая иллюзию естественной языковой среды, тем самым вовлекая студентов во взаимодействие с этой средой;

– поддерживает устойчивый интерес, предлагая решение разнообразных коммуникативных задач;

– осуществляет обучение и тестирование в форме диалогического общения;

– помогает избегать использования родного языка;

– снимает языковой барьер;

– предоставляет стимулы и опоры в процессе диалога;

– обеспечивает стабильную концентрацию за счет отключения внешних раздражителей.

В работе с тренажером был сделан акцент на два основных методических принципа – коммуникативность и ситуативность. Виртуальная реальность позволила смоделировать реальные коммуникативные ситуации, максимально приближенные к жизни, что сделало практику разговорной речи значимой. Эффект присутствия и общение в виртуальном пространстве позволили снять дискомфорт и помочь преодолеть языковой барьер в устной речи.

Диалоговый тренажер для практики английского языка в виртуальной реальности имел большой успех у студентов. В целом обучающиеся продемонстрировали положительное отношение и высокую заинтересованность во внедрении VR в обучение иностранным языкам. Они получили яркий опыт, позволяющий погрузиться в иностранные культуры и языки и повышающий интерес к образованию. При погружении в виртуальную реальность обучающиеся испытали эффект присутствия и с большим интересом общались с виртуальным собеседником. Данная VR-технология помогла студентам преодолеть лингвистические барьеры при изучении иностранного языка и погрузиться в кардинально иную среду – увлекательную, наполненную необычными событиями, что дополнительно повысило их культурный и языковой уровни.

Основным преимуществом языкового погружения в виртуальную реальность является легкость усвоения материала за счет присутствия в естественной развивающей среде. Тренажер пытается научить целевому языку в контексте с помощью значимых действий с особым акцентом на развитие словарного запаса, а также на грамматические структуры. При этом не требуется зазубривать грамматические правила, учить наизусть слова и выполнять скучные упражнения, так как язык осваивается в процессе живого общения и в непринужденной игровой форме.

В настоящий момент в методической литературе доказана высокая эффективность виртуальной реальности в дисциплинах естественно-научного цикла, но наш опыт использования тренажера, воссоздающего естественную языковую среду говорит об огромном потенциале данной технологии для обучения иностранным языкам. Перспективы дальнейшего исследования можно связать с изучением образовательных возможностей существующих интерактивных симуляторов виртуальной реальности, наполнением их новым контентом, а также разработкой новых симуляторов естественной языковой среды, отвечающих запросам современного поколения студентов.

Библиографический список

1. Климова И.И., Мельничук М.В., Ростовцева П.П. Интеграция онлайн-платформы в процесс обучения иностранному языку в высшей школе в формате самостоятельной работы студента. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77).
2. Schwienhorst K. Why virtual, why environments? Implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning. *Simulation & gaming*. 2002; Т. 33, № 2: 196–209.
3. Степанова А.В., Хартунг В.Ю. Иммерсивный метод в обучении иноязычным коммуникативным навыкам. Мир науки, культуры, образования. 2022; № 6 (97): 100–101.

4. Dede C. Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*. 2009; T. 323, № 5910: 66–69.
5. Klimova B. Use of Virtual Reality in Non-Native Language Learning and Teaching. *Procedia Computer Science*. 2021; T. 192: 1385–1392.
6. Repetto C. The use of virtual reality for language investigation and learning. *Frontiers in psychology*. 2014; T. 5: 1280.

References

1. Klimova I.I., Mel'nichuk M.V., Rostovceva P.P. Integraciya onlajn-platformy v process obucheniya inostrannomu yazyku v vysshej shkole v formate samostoyatel'noj raboty studenta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77).
2. Schwienhorst K. Why virtual, why environments? Implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning. *Simulation & gaming*. 2002; T. 33, № 2: 196-209.
3. Stepanova A.V., Hartung V.Yu. Immersivnyj metod v obuchenii inoyazychnym kommunikativnym navykam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 100-101.
4. Dede C. Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*. 2009; T. 323, № 5910: 66-69.
5. Klimova B. Use of Virtual Reality in Non-Native Language Learning and Teaching. *Procedia Computer Science*. 2021; T. 192: 1385-1392.
6. Repetto C. The use of virtual reality for language investigation and learning. *Frontiers in psychology*. 2014; T. 5: 1280.

*Статья поступила в редакцию 16.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-91-92

***Kuznetsova Yu.V.**, teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: JuliaKuz@yandex.ru*

**WEBQUEST AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING TECHNIQUE.** The article is dedicated to WebQuest technique, its usage in foreign language teaching. It focuses on studying the impact of using WebQuest on enhancing students' lexical knowledge and cultural awareness, as a result intercultural communication competence develops. And this is one of the main aims of foreign language teaching. WebQuests are applied in the educational process in the discipline "Foreign Language" at Financial University under the Government of the Russian Federation. The paper covers some advantages of this technique and difficulties of its application. The effectiveness of WebQuest in the context of raising cultural awareness and developing lexical knowledge is investigated. The involvement of students in the educational process and their attitude to this way of teaching is analysed. Based on the results of the study, a conclusion is made that when eliminating the difficulties encountered, this technique has a positive feedback from students; increases their interest in the topic being studied; improves language knowledge and develops skills which are necessary for intercultural communication.

*Key words:* **WebQuest, foreign language teaching, lexical knowledge, cultural awareness.**

***Ю.В. Кузнецова**, преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: JuliaKuz@yandex.ru*

# ВЕБ-КВЕСТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья посвящена веб-квест технологии, ее использованию при обучении иностранному языку. Основное внимание направлено на изучение влияния веб-квеста на развитие лексического навыка и повышение культурной осведомленности студентов, что способствует формированию и развитию межкультурной компетенции. А это является одной из основных целей обучения иностранному языку. Веб-квесты применялись в учебном процессе по дисциплине «Иностранный язык» в Финансовом университете при Правительстве РФ. В статье раскрываются преимущества данной технологии и трудности применения. Исследуется эффективность применения веб-квеста в контексте повышения культурной осведомленности и развития лексического навыка. Анализируется степень вовлеченности студентов в учебный процесс и их отношение к такому обучению. По результатам проведенного исследования делается вывод, что при устранении возникших трудностей такая форма обучения находит положительный отклик у студентов; повышает их интерес к изучаемой теме; улучшает знание языка и развивает навыки, необходимые для межкультурной коммуникации.

*Ключевые слова:* **веб-квест, обучение иностранному языку, лексический навык, культурная осведомленность.**

Информационные технологии оказали большое влияние на образование и профессиональную подготовку во всем мире. Электронное обучение все чаще включается в различные образовательные программы, значительное внимание уделяется использованию технологий, способных помочь студентам улучшить свои результаты обучения и повысить заинтересованность в изучении иностранного языка.

Обучение иностранному языку с помощью компьютерных технологий имеет ряд преимуществ. Изучающие иностранный язык имеют в своем распоряжении большое количество ресурсов, но для того чтобы извлечь из этого истинную пользу, они должны много читать и уметь выбирать, анализировать и трансформировать необходимую информацию. Такой подход повышает мотивацию и вовлеченность студентов, позволяет одновременно развивать разные навыки, необходимые для овладения иностранным языком.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что в современных условиях цифровизации образования к преподавателям предъявляются все более высокие требования, что ведет к постоянному поиску нестандартных и эффективных способов организации учебного процесса. Интернет предоставляет большие возможности, но нужно помнить, что наряду с ценной информацией в сети много и бесполезного, даже ложного материала. В данной статье внимание уделяется использованию при обучении иностранному языку в вузе такой технологии, как веб-квест, при которой студентам предлагается изучить и проанализировать заранее подобранный преподавателем материал по проверенным ссылкам, переработать информацию и представить свой конечный продукт в виде той или иной работы. Научная новизна состоит в изучении влияния использования веб-квеста на развитие лексического навыка и культурной осведомленности, которые необходимы для межкультурной коммуникации, являющейся важнейшим аспектом обучения иностранному языку. Целью данной статьи является оценка эффективности веб-квеста как инструмента компьютерного обучения с точки зрения развития вышеупомянутых навыков. К задачам этого исследования относятся следующие: проанализировать преимущества, которые дает применение веб-квестов; оценить влияние использования веб-квеста на повышение культурной осведомленности студентов и их лексического навыка; проанализировать, как учащиеся воспринимают свое обучение с использованием веб-квестов, какой уровень их вовлеченности в процесс. На основе результатов этого исследования можно сделать выводы о целесообразности дальнейшего использования технологии веб-квеста на занятиях с целью повышения эффективности обучения иностранному языку в Финансовом университете при Правительстве РФ.

Впервые веб-квесты разработал Б. Додж в 1995 году, их целью было помочь педагогам в организации образовательной деятельности с использованием интернет-ресурсов [1]. Веб-квест определяется как деятельность, ориентированная на решение конкретной задачи, при этом информация, с которой работают учащиеся, берется из Интернета и, как правило, предварительно отбирается преподавателем [2].

Веб-квест охватывает разные виды деятельности, в том числе исследование, анализ и решение проблемы. Эта технология, будучи интегрированной в учебный процесс, помогает студентам учиться находить и использовать информацию. В результате в процессе обучения задействованы разные интернет-ресурсы, что развивает навыки владения иностранным языком и культурную осведомленность в безопасной среде [3].

Додж и Марч подчеркивают, что обучение с помощью веб-квеста предполагает прогрессивное мышление, следовательно, такая учебная обстановка стимулирует учащихся осмысленно использовать информацию. Предполагается, что с помощью веб-квестов учащиеся должны решить проблему или ответить на вопрос путем отбора, анализа, переработки и синтеза информации [4].

Интеграция веб-квеста в образовательный процесс оптимизирует конструктивное использование времени; обеспечивает систематический поиск информации и предоставляет учащимся разнообразные ссылки, отобранные преподавателями. Веб-квест позволяет повысить мотивацию и формировать мышление высшего порядка, повышая грамотность учащихся, совершенствуя навыки работы с информацией, развивая их критическое мышление. Другое исследование показало, что веб-квесты улучшают навыки чтения и пополняют словарный запас, помогают усвоить материал, повышают потенциал учащихся к обучению и улучшают знания иностранного языка [5].

Веб-квесты могут быть как краткосрочными, так и долгосрочными по своей продолжительности. Обучающая цель краткосрочного веб-квеста – приобретение знаний и их интеграция. После краткосрочного веб-квеста студенты должны

получить и осмыслить значительное количество новой информации. Цель долгосрочного веб-квеста – расширение и совершенствование знаний. В результате выполнения этого квеста учащиеся должны изучить и проанализировать информацию, переработать ее, показать понимание и знание материала путем выполнения определенного задания, например, сформировать и доказать свое мнение, разработать новый веб-квест и т. д.

Хорошо продуманные веб-запросы, как краткосрочные, так и долгосрочные, состоят из следующих важнейших этапов.

Вступление. Эта часть знакомит студентов с тем, что они будут изучать и делать в процессе выполнения веб-квеста.

Задание. Этот раздел является ключевой частью любого веб-квеста. Он включает в себя постановку хорошо продуманных заданий и подзаданий по определенной теме, которые необходимо выполнить студентам.

Процесс. Этот этап объясняет и показывает, каким образом учащиеся должны выполнить итоговое задание. Даются подробные инструкции, которым студенты должны следовать для решения поставленной задачи. Данный раздел должен быть описан четко и полно по пунктам.

Ресурсы. Это адреса веб-сайтов, выбранные преподавателем, необходимые учащимся для выполнения квеста. Веб-сайты должны быть хорошо продуманными, надежными и проверенными. В качестве других источников информации могут выступать консультации с экспертами, доступными для связи по электронной почте, конференции или базы данных с возможностью поиска.

Оценка. Этот раздел помогает учащимся оценить свою работу, посмотреть, чему они научились или чего достигли. Преподаватель создает эту рубрику, основываясь на своих ожиданиях от учащихся.

Заключение. На этом этапе учащимся напоминают о том, чему они научились или что они должны были выучить. Одновременно поощряется использовать полученные знания и опыт в других сферах деятельности [6].

Мобильные устройства также обладают большим потенциалом для усиления положительного эффекта от выполнения веб-квестов. Было обнаружено, что применение данной технологии в обучении вне класса, на свежем воздухе положительно влияет на успеваемость учащихся [7].

Поскольку в данной статье использование веб-квестов рассматривается в контексте повышения культурной осведомленности и развития лексического навыка, необходимо понимать, что имеется в виду под этими понятиями.

Без лексического навыка невозможна речевая деятельность. Формирование словарного запаса является первоочередной задачей при обучении иностранному языку. Но мало просто знать слово и его эквиваленты, нужно уметь употреблять эти лексические единицы в зависимости от контекста.

Культурная осведомленность – это знание, осознание и принятие других культур и культурной самобытности людей разных национальностей. Культурная компетентность необходима для межкультурного взаимодействия, которое невозможно без понимания чужой культуры и поведения людей другой страны.

В процессе изучения иностранного языка студентам открывается возможность познавать опыт и культуру других стран, анализировать информацию в контексте определенной ситуации. В результате учащиеся учатся сравнивать и понимать сходства и различия культур, объективно оценивать собственную культуру. Культурная осведомленность включает в себя три качества: осознание собственного культурно обусловленного поведения; осведомленность о культурно обусловленном поведении других людей; способность объяснять свое мнение с учетом культуры. Хорошая осведомленность о культуре помогает учащимся расширить кругозор, повысить терпимость и развить культурную эмпатию. Основные цели повышения культурной осведомленности заключаются в том, чтобы помочь учащимся узнать и понять ценности и установки, лежащие в основе поведения в их собственной и других культурах; не верить стереотипам; развивать чувствительность к другим культурам; обрести способность правильно и эффективно использовать язык в контексте разных культур [8].

*Практика*

Веб-квесты применялись на уроках английского языка со студентами 2 и 3 курса, обучающихся по специальностям «Бизнес-информатика» и «Прикладная математика». В качестве примера взят один из проведенных веб-квестов на тему «Франчайзинг».

От студентов требовалось выбрать одну франшизу и собрать как можно больше информации о ней (стоимость франшизы, постоянные и операционные расходы, трудности при ведении данного бизнеса и т. д.). Параллельно нужно было найти и проанализировать информацию о культуре и традициях другой страны (студенты выбирали страну сами). Главной задачей веб-квеста было дать развернутый ответ на следующие вопросы: 1. Какие нововведения необходимы для успешного ведения данного бизнеса в другой стране? 2. Какие особенности культуры необходимо при этом учитывать? Итоговой работой данного веб-квеста была презентация, в которой студенты представляли информацию о выбранной франшизе и свои ответы на главные вопросы.

В конце семестра студентов попросили высказать свое мнение по поводу обучения с применением веб-квестов. В качестве примеров вопросов, на которые было предложено развернуто ответить, можно привести следующие:

– какие сильные и слабые стороны у этой технологии по сравнению с традиционными методами?

– Что понравилось больше всего, что вызывало трудности?

– Помогает ли веб-квест глубже узнать и понять культуру другой страны?

– Помогла ли данная технология лучше понять употребление тех или иных лексических единиц?

– Как воспринимаете свое обучение с помощью веб-квеста?

Проанализировав ответы студентов, можно сформулировать следующие выводы.

Все студенты считают технологию веб-квест очень мотивирующей, актуальной и полезной. Стоит отметить, что для более слабых студентов это была довольно сложная задача, но они отмечают, что при выполнении квеста участники всегда были готовы помочь друг другу.

Больше половины студентов согласились с тем, что веб-квест положительно повлиял на их прогресс в изучении языка. Большинство признает, что улучшилось понимание того, как употреблять активную лексику урока. Более того, они теперь чувствуют себя увереннее, разговаривая на ту или иную тему (в зависимости от темы веб-квеста).

Что касается культурной осведомленности, то все согласились, что без использования веб-квеста они не узнали бы много нового о других культурах. При этом студенты понимают, насколько это важно. Также отмечалось, что помимо этого расширились знания и о своей культуре. Поэтому с уверенностью можно сказать, что данный аспект использования веб-квеста оценен очень высоко.

Ниже приведены примеры высказываний студентов, подтверждающие положительную оценку использования веб-квестов при обучении иностранным языкам: нравится пользоваться Интернетом и работать в группах, поэтому было интересно; нравится выполнять значимые задания; отличный способ получить знания; было сложно, но интересно; полезный контент, привлекательный на вид; веб-квест расширил знания о франчайзинге в целом, много интересного узнал о культуре Китая; лучше поняла употребление новых слов и устойчивых выражений; могу теперь поддержать разговор о франчайзинге и культуре Японии.

Что касается трудностей, которые возникли при выполнении веб-квестов, то в основном говорилось о большой загруженности и нехватке времени для анализа и изучения информации. Маленький процент студентов жаловался на головные боли, вызванные чтением с экрана компьютера в течение продолжительного времени. Возможно, что эти проблемы могут быть решены, если под данный вид деятельности выделять отдельные часы в учебном плане. В этом случае и время будет для выполнения веб-квеста, и возможность распределить нагрузку в течение этого времени.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть эффективность веб-квеста в развитии навыков, необходимых для межкультурной коммуникации. Веб-квесты предоставляют уникальную возможность объединить широкий спектр эффективных методов обучения в одном виде деятельности. При этом студенты не перегружены задачей поиска нужной информации, поскольку необходимые информационные ресурсы предоставлены. Веб-квесты были сложным и полезным опытом для студентов. Студенты хорошо справились со своей задачей. Учащиеся положительно отзываются о данной технологии, понимают ее ценность в плане развития лексического навыка и культурной осведомленности, выразили желание выполнять подобные веб-квесты в дальнейшем. Поэтому можно с уверенностью рекомендовать использование данной технологии на занятиях для повышения эффективности обучения иностранному языку, для развития межкультурной компетенции учащихся.

Библиографический список / References


1. Aydin S. WebQuests as language-learning tools. *Computer Assisted Language Learning*. 2016; Vol. 29, № 4: 765–778.
2. Dodge B. FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and Leading with Technology*. 2001; Vol. 28, № 8: 6–9.
3. Awada G., Ghaith G. Impact of WebQuest and gender on writing achievement in professional business English. *Taiwan International ESP Journal*. 2015; Vol. 6, № 2: 1–27.
4. Saman Ebadi & Masoud Rahimi. An exploration into the impact of WebQuest-based classroom on EFL learners' critical thinking and academic writing skills: a mixed-methods study. *Computer Assisted Language Learning*. 2018, Vol. 31, № 5-6: 617–651.
5. Ghada Awada, Jack Burston & Rosie Ghannage. Effect of student team achievement division through WebQuest on EFL students' argumentative writing skills and their instructors' perceptions. *Computer Assisted Language Learning*. 2020, Vol. 33, № 3: 275–300.
6. Erdogan H. A Good Teaching Technique: WebQuests. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2008; Vol. 81, № 3: 109–112.
7. Chang C.-S., Chen T.-S. & Hsu W.-H. The study on integrating WebQuest with mobile learning for environmental education. *Computers & Education.* 2011; Vol. 57, № 1: 1228–1239.
8. Tomlinson B., Musuhara H. Developing cultural awareness. *Modern English Teacher*. 2004; Vol. 13, № 1: 5–11.


*Статья поступила в редакцию 14.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-93-95

***Mugidova M.I.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and English Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: mugidova@mail.ru*
***Isaeva A.S.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and English Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
***Alieva E.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Dagestan Basic Medical College n.a. R.P. Askerkhanov (Makhachkala, Russia), E-mail: elmira_alieva@mail.ru*

**COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE FIELD OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS RECOMMENDATIONS AIMED AT INCREASING THE LEVEL OF STUDENTS' SPEECH CULTURE.** The application of the competence-based approach is relevant in Russian pedagogy. The authors of this article, describing the competence-based approach in the field of pedagogical technologies, analyze information about the existing deficits aimed at describing applied knowledge in the Russian language. The value of this pedagogical technology lies in the fact that the description of applied knowledge will make it possible to formulate a set of recommendations aimed at increasing the level of professional competence, expanding information on updating the deficit of students' speech culture. Based on the revealed applied knowledge in the field of linguistic ecology and updating the deficit of students' speech culture, a set of recommendations on the topic "Stylistic features of the Russian language" is generalized, the aspect of the culture of speech communication "colloquial vocabulary // book vocabulary" is differentiated. The authors of the work publish applied developments aimed at increasing the level of professional competence in the field of linguistic ecology.

*Key words:* **linguistic and communicative aspects of speech communication, description of grammatical paronymy, syntactic paronymy, formation of knowledge of communicative competence, pedagogical understanding.**

***М.И. Мугидова****, канд. филол. наук, доц., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: mugidova@mail.ru*
***А.С. Исаева****, канд. филол. наук, доц., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
***Э.М. Алиева,*** *канд. филол. наук, БПОУ РД «Дагестанский базовый медицинский колледж имени Р.П. Аскерханова», г. Махачкала, E-mail: elmira_alieva@mail.ru*

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И РЕКОМЕНДАЦИИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Применение компетентностного подхода является актуальным в отечественной педагогике. Авторы данной статьи, описывая компетентностный подход в области педагогических технологий, анализируют информацию о существующих дефицитах, направленных на описание прикладных знаний по русскому языку. Ценность данной педагогической технологии заключается в том, что изучение прикладных разработок позволит сформулировать комплекс рекомендаций, направленных на повышение уровня компетентности студентов, расширение информации по обновлению дефицита культуры речи. На основании выявленных прикладных знаний в области лингвистической экологии и обновления дефицита культуры речи студентов, обобщается комплекс рекомендаций по теме «Стилистические особенности русского языка», дифференцируется аспект культуры речевого общения «разговорная лексика // книжная лексика». Авторы данной статьи публикуют прикладные разработки, направленные на повышение уровня профессиональной компетентности в области лингвистической экологии.

*Ключевые слова:* **лингвокоммуникативные аспекты речевого общения, описание грамматической паронимии, синтаксическая паронимия, формирование знаний коммуникативной компетентности, педагогическое осмысление.**

Фундаментом преобразований становится образование в области коммуникативных технологий, которое берет курс от увеличения объема информации к творческому, инновационному ее осмыслению, обновлению дефицита информации [1, с. 22]. Знания, которые современный человек получает, устаревают с огромной скоростью, потому в преподавании русского языка ежегодно обновляется информация о профессиональных знаниях и коммуникативных технологиях. Система образования в области стилистики русского литературного языка и культуры речи должна дать адекватный ответ на объективные обновления профессиональных знаний с общим грамматическим значением «разговорная лексика – книжная лексика» [2, с. 11]. В преподавании коммуникативных аспектов речевого общения возникает реальная необходимость создавать условия для переобучения знаний культуры речи личности с общим грамматическим значением «разговорная лексика*книжная лексика», усвоения высокого уровня технологий [3, с. 14].

Актуальность данной статьи состоит в том, что описание лингвокоммуникативных аспектов речевого общения с общим значением паронимии «разговорная лексика – книжная лексика» конкретизирует стилистическую соотнесенность. Цель данной статьи – выстроить технологию описания знаний коммуникативной компетентности и отработать форму переобучения «разговорная лексика – книжная лексика»; задачи данной образовательной технологии – ознакомить с формами переобучения, ориентированными на знания темы «Эстетическая функция в системе русского языка». Научная новизна описания данной образовательной технологии заключается в том, что в статье обобщается оценка знаний, конкретизирующих характеристику компетенций, – языковой и лингвистической. Теоретическая значимость данной образовательной технологии заключается в том, что противопоставление конструкций с описанием грамматической паронимии позволяет обобщить характеристику соотнесенности «разговорная лексика – книжная лексика». Практическая значимость данной образовательной технологии заключается в том, что противопоставление синтаксического типа конкретизирует оппозицию грамматической – стилистической, разговорной – книжной [3, с. 15].

Противопоставление оппозиций синтаксического типа в русском литературном языке традиционно обобщается оценкой знаний, конкретизирующих смешение коррелятов стилистико-синтаксического типа. В действительности подобное смешение конкретизирует противопоставление оппозиций паронимии со значениями коррелятов грамматической – стилистической, разговорной – книжной [3, с. 26]. (См. табл. 1).

Таблица 1

| **Грамматическое противопоставление: паронимы со значениями видовых коррелятов** | |
|---|---|
| писать письмо | написать письмо |
| говорить вслух | заговорить вслух |
| читать журнал | прочитать журнал |
| листать книгу | перелистать книгу |
| смотреть в окно | посмотреть в окно |
| конспектировать лекцию | законспектировать лекцию |

Следовательно, функции взаимозаменяемых конструкций языковой и лингвистической компетенций – это критерий стилистический [4, с. 10]. Здесь возникает дилемма синтаксического типа: взаимозаменяемые конструкции паронимии приобретают смысловую зависимость единиц дискурсивной практики и мотивированных значений стилистической соотносительности. Так, взаимозаменяемые конструкции паронимии в качестве компонентов мотивированных значений стилистики описывают смысловое измерение лексического наполнения. Корреляты мотивированных значений стилистической соотносительности в средней школе принято называть оппозицией синтаксического типа: в действительности подобное семантическое смешение является противопоставлением языковой и лингвистической компетенций (стилистико-синтаксическим). (См. табл. 2).

Таблица 2

| **Компоненты мотивированных значений стилистической паронимии** | |
|---|---|
| писать бы | написать бы |
| говорить бы | заговорить бы |
| читать бы | прочитать бы |
| листать бы | перелистать бы |
| смотреть бы | посмотреть бы |
| конспектировать бы | законспектировать бы |

Исходя из нижеуказанных таксономических противопоставлений синтаксического типа, следует различать стилистические критерии конструкций паронимии – структуру и функции [4, с. 11]. (См. табл. 3).

Таблица 3

| **Структура и функции взаимозаменяемых синтаксических конструкций** | |
|---|---|
| единицы дискурса | синтаксическое построение речи |
| фрагмент речи | сложное предложение |
| придаточная часть | сложноподчиненное предложение |

Языковая и лингвистическая компетенции формируют освоение знаний о языке как о системе знаков стилистики русского языка, формируют умение анализировать и оценивать необходимые знания, умение пользоваться различными лингвистическими источниками и энциклопедическими словарями [5, с. 9]. Согласно анализу лингвистических источников и энциклопедических словарей, изменения в стилистике русского литературного языка происходят по двум направлениям. (См. табл. 4).

Таблица 4

| **Изменения в стилистике: конструкции синтаксических параллелей** | |
|---|---|
| **синтаксические паронимы с книжной стилистической окраской** | **синтаксические паронимы с разговорной стилистической окраской** |
| сотрудники, обнаружившие документы | сотрудники, которые обнаружили документы |
| офицер, сопровождаемый комендантом | офицер, которого сопровождал комендант |
| профессор, читавший лекцию | профессор, который читал лекцию |

Конструкции синтаксических параллелей паронимии с книжной стилистической окраской и разговорной стилистической окраской определяют стратегию анализа дискурсивного построения речи и транслируют сопряженность конструктивного синтаксиса в стилистике. По своему построению и лексическому наполнению конструктивного синтаксиса в стилистике категориальные оппозиции паронимии с книжной стилистической окраской и разговорной стилистической окраской интерпретируют социальные явления индивидуального сознания [6, с. 14]. (См. табл. 5).

Таблица 5

| **Изменения в стилистике: конструкции синтаксических параллелей** | |
|---|---|
| обрадоваться приезду | обрадовать приездом |
| корни у растений | корни растений |
| тоны цветовые | тоны цвета |

Предлагаемая нами экстроспекция констатирующего материала (фразеологических, лексических и морфологических форм паронимии) аккумулирует знания дискурсивного понимания и моделирования процессов замены конструкций грамматической паронимии и семантического синкретизма [6, с. 15]. В частности, взаимозаменяемые конструкции грамматической паронимии различаются лексическими формами (относительные и абсолютные признаки прилагательных). (См. табл. 6).

Таблица 6

| **Относительные и абсолютные признаки грамматической паронимии** | |
|---|---|
| **относительная грамматическая паронимия** | **абсолютная грамматическая паронимия** |
| про + читать – про + думать | хит*ер – хит*рый |
| по + дарить – по + глядеть | смел*а – смел*ая |
| за + думать – за + дуть | ум*ен – умн*ый |
| от + крыть – от + винтить | глуп* – глуп*ый |

Ценность данной педагогической технологии заключается в том, что описание прикладных знаний коммуникативной компетентности позволит сформулировать комплекс рекомендаций, направленных на повышение уровня профессиональной компетентности с учётом расширения информации по обновлению дефицита культуры речи студентов.

В качестве констатирующего материала была внедрена гибридная форма проверки знаний студентов с практико-творческо-ориентированными заданиями. Применение констатирующего материала предлагалось использовать с профилем IT-технологий «Относительные и абсолютные признаки грамматической паронимии в тексте». Студентам предлагали текст и заданиями (М. Зощенко «Ёлка»): найти однокоренные слова и расположить в таблице частей речи – существительные, глаголы, прилагательные и т. д. (См. табл. 7).

Таблица 7

| **Грамматические паронимы: относительные и абсолютные признаки** | | |
|---|---|---|
| **существительные** | **глаголы** | **прилагательные** |
| мама | понимаются | весёлый |
| маминых | понимал | весёлого |
| маме | разукрашенное | маленький |
| ёлка | украшает | маленького |
| ёлке | делается | маленькие |
| ёлку | сделаю | и т.д. |

При анализе текста следует обращать внимание на факторы разграничения языковой и лингвистической компетентности, на грамматическую особенность однокоренных/разнокоренных слов-паронимов: категориальные оппозиции паронимии – абсолютные или относительные признаки (взаимозаменяемых конструкций грамматической паронимии) [6, с. 15]. Данная методическая задача с разграничением языковой/ лингвистической компетентности позволяет избежать распространенного заблуждения, соотнесенного к словам-омонимам. (См. табл. 8).

Таблица 8

| **Абсолютные или относительные признаки паронимии** | |
|---|---|
| **абсолютные** | **относительные** |
| ёлка – ёлке – ёлку | бойкая – разбойник |
| пастилка – пастилку – пастилке | украшает – разукрашенное |
| яблоко – яблока | высокая – высоко |
| комната комнату | давай – давать |

Возможность замены категориальных оппозиций с факторами разграничения на абсолютные или относительные признаки паронимии соотносимо с анализом дискурсивной практики [6, с. 15]. Дискурсивное понимание формальной семантики категориальных оппозиций паронимии превращается в особые культурные представления с заменой оттенков: однокоренные слова с разными формами падежей, с инверсивными семантическими параметрами: глагол → причастие, повелительное наклонение → инфинитив, прилагательное → существительное, прилагательное → наречие.

Дискурсивной семантике свойственно имплицировать замену оттенков категориальных оппозиций паронимии с факторами разграничения инверсивных параметров – разговорной стилистической окраски и книжной стилистической окраски [6, с. 15]. (См. табл. 9).

Таблица 9

| **Категориальные оппозиции паронимии как прием замены оттенков** | |
|---|---|
| **разговорная стилистическая окраска** | **книжная стилистическая окраска** |
| дом, который построен на скале | дом, построенный на скале |
| дом, который завален книгами | дом, что завален книгами |
| дом, в котором живет семья | дом, где живет семья |
| дом, который подарен в наследство | дом, что подарен в наследство |

Книжность причастного оборота с учетом категориальных оппозиций паронимии сравнивается с разговорным стилистически маркированным придаточным определительным. Важнейшими из категориальных оппозиций паронимии являются разграничения разговорной стилистической окраски и книжной стилистической окраски, а также их дискурсивное понимание, выражающее семантику оттенков предложений с учетом категориальных оппозиций. Изменение стилистической окраски высказывания и приравнивание придаточных предложений с учетом категориальных оппозиций паронимии проводилось с немаркированным определительным. (См. табл. 10).

Таблица 10

| **Категориальные оппозиции паронимии с приемом замены оттенков** | |
|---|---|
| **разговорная стилистическая окраска** | **книжная стилистическая окраска** |
| опытный человек тот, который многое видел | опытный человек тот, кто многое видел |
| знающий человек тот, который много читает | знающий человек тот, кто много читает |

Данная группировка категориальных оппозиций паронимии получила распространение с приемом замены оттенков придаточных предложений, где изменения стилистической окраски определяют тип высказывания с постановкой вопроса *который, какой, чей.* С учетом трансформации категориальных оппозиций возможно проиллюстрировать формальную семантику дискурсивного наполнения неодинаковым категориально-лексическим измерением. Посредством трансформации категориальных оппозиций паронимии выявляется способ их дискурсивного понимания, а также форма описания оттенков неодинакового лексического измерения. (См. таблицу 11).

Таблица 11

| **Категориальные оппозиции паронимии с приемом замены оттенков** | |
|---|---|
| **книжная стилистическая окраска** | **разговорная стилистическая окраска** |
| профессор, что задавал вопросы | профессор, который задавал вопросы |
| наука, что изучает атмосферу | наука, которая изучает атмосферу |
| дубрава, что отшумела листвой | дубрава, которая отшумела листвой |

При изучении стилистических оттенков с приемом замены категориальных оппозиций паронимии следует рассмотреть определительные придаточные предложения с учетом анализа синтаксического построения речи. Категориальные оппозиций паронимии с учетом анализа синтаксического построения речи актуализируют не только стратегию функционального моделирования конструкций, но и прием замены оттенков – их смысловое и стилистическое различие [7, с. 15]. Здесь синтаксические параллели паронимии имплицируют некоторые установки дискурса и представления с трансляцией определенной информации (учет анализа синтаксического построения речи и моделирование единиц малого синтаксиса).

На основании выявленных знаний констатирующего материала в области лингвистической экологии и обновления дефицита культуры речи студентов обобщается комплекс коммуникативных технологий по русскому литературному языку, дифференцируется аспект по теме «стилистические особенности «русская разговорная лексика – русская книжная лексика». В качестве констатирующего материала была внедрена гибридная форма проверки знаний студентов с практико-творческо-ориентированными заданиями (взаимозаменяемых конструкций грамматической паронимии). Применение констатирующего материала использовалось с профилем IT-технологий «Относительные и абсолютные признаки грамматической паронимии в тексте». Предлагаемый констатирующий материал выявил средство повышения уровня речевой культуры студентов с индивидуально-стилистическими заданиями (категориальные оппозиции паронимии определительных отношений с градацией «разговорная лексика – книжная лексика»).

Библиографический список

1. Блумфильд Л. *Язык*. Москва, 1968.
2. Зарубина Н.Д. *Текст: лингвистический и методический аспекты*. Москва, 1981: 11–13.
3. Кожина М.Н. *Стилистика русского языка*. Москва, 1983.
4. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения. *Иностранные языки в школе*. Москва, 1985; № 1: 10–14.
5. Лосева Л.М. *Как строится текст*. Москва, 1980: 4–11.
6. Москальская О.И. *Грамматика текста*. Москва, 1981: 9–15.
7. Сластёнин В.А. *Педагогика:* учебное пособие. Москва, 2006.

References

1. Blumfil'd L. *Yazyk*. Moskva, 1968.
2. Зarubina N.D. *Tekst: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty*. Moskva, 1981: 11-13.
3. Kozhina M.N. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva, 1983.
4. Kolshanskij G.V. Lingvokommunikativnye aspekty rechevogo obscheniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. Moskva, 1985; № 1: 10-14.
5. Loseva L.M. *Kak stroitsya tekst*. Moskva, 1980: 4-11.
6. Moskal'skaya O.I. *Grammatika teksta*. Moskva, 1981: 9-15.
7. Slastenin V.A. *Pedagogika:* uchebnoe posobie. Moskva, 2006.

*Статья поступила в редакцию 07.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-95-97

***Mutushanov I.S.,*** *senior teacher, Department of Economic Theory and Public Administration, Grozny State Oil Technical University n.a. Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: kaf_pedagogikivo@bk.ru*

**A SYSTEMIC APPROACH IN PREPARING FUTURE MANAGERS FOR PROJECT MANAGEMENT.** The article deals with a topical issue related to the expediency of preparing future managers for project management in accordance with the tasks declared by modern society and regulatory documents. The characteristic of administrative activity in new realities is given. It is argued that it is necessary to apply a systematic approach in the implementation of professional training of future managers for project management. The goal of the study is set, related to the description of the feasibility of using the pedagogical system in preparing future managers for project management, and the tasks concretizing the goal are specified. A review of scientific works aimed at describing a systematic approach to the development of students' readiness for project management is carried out, the methodological component of the work is highlighted. The conclusion is made about the importance of systematic educational activities that structure the process of professional training of future bachelors. Description of the pedagogical system for preparing future managers for project management is proposed. Such essential components as purpose, content, methods, means, pedagogical conditions and criteria are revealed. Characteristics of each element of the pedagogical system are presented, the substantiation of its scientific value and practical significance in the professional training of future managers is given. Prospects for further work are determined, expressed in the description of diagnostic tools that evaluate the effectiveness of the proposed system.

*Key words:* **systemic approach, training of future managers, project management, university, students, pedagogical system.**

***И.С. Мутусханов****, ст. преп., ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова», г. Грозный, E-mail: kaf_pedagogikivo@bk.ru*

# СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К УПРАВЛЕНИЮ ПРОЕКТАМИ

В статье рассматривается актуальный вопрос, связанный с целесообразностью подготовки будущих менеджеров к управлению проектами в соответствии с задачами, декларируемыми современным обществом и нормативными документами. Даётся характеристика управленческой деятельности в новых реалиях. Утверждается о необходимости применения системного подхода в осуществлении профессиональной подготовки будущих менеджеров к управлению проектами. Ставится цель исследования, связанная с описанием целесообразности применения педагогической системы в подготовке будущих менеджеров к управлению проектами, уточняются конкретизирующие цель задачи. Проводится обзор научных работ, направленных на описание системного подхода к развитию готовности студентов к управлению проектами, выделена методологическая составляющая работы. Делается вывод о важности системной образовательной деятельности, структурирующей процесс профессиональной подготовки будущих бакалавров. Предлагается описание педагогической системы подготовки будущих менеджеров к управлению проектами. Раскрываются такие ее существенные компоненты, как цель, содержание, методы, средства, педагогические условия и критерии. Представлены характеристики каждого элемента педагогической системы, дано обоснование ее научной ценности и практической значимости в профессиональной подготовке будущих менеджеров. Определены перспективы дальнейшей работы, выраженные в описании диагностического инструментария, оценивающего эффективность предложенной системы.

*Ключевые слова:* **системный подход, подготовка будущих менеджеров, управление проектами, вуз, студенты, педагогическая система.**

Управленческая деятельность достаточно многозадачна, полифункциональна, динамична и ответственна. От современного руководителя требуется оперативно реагировать на изменяющиеся социальные реалии, уметь работать в условиях кризисов, оперировать большими объемами информации, разрабатывать бизнес-планы и реализовывать различные проекты. Управление кадрами и проектами – это два взаимосвязанных и сложных процесса, которые требуют немало знаний и усилий и, соответственно, специальной профессиональной подготовки будущих менеджеров.

На этом основании во всех федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) выделяется такая универсальная компетенция, которую нужно сформировать у студентов, как «разработка и реализация проектов». Не является исключением и ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент. Также в данном документе указывается, что будущим менеджерам необходимо отличаться системным мышлением, «применять системный подход для решения поставленных задач» [1]. Все эти обстоятельства свидетельствуют о необходимости осуществления профессиональной подготовки будущих менеджеров к управлению проектами. Причем такая работа должна реализовываться на устойчивых началах, комплексно и системно.

Соответственно, цель исследования заключается в применении системного подхода к проектированию процесса подготовки будущих менеджеров к управлению проектами, представлении его в виде целостной педагогической системы. В качестве задач стоит указать такие как: а) анализ научных исследований по проблеме; б) описание педагогической системы, реализуемой в обучении будущих менеджеров; в) обобщение полученных результатов и определение перспектив продолжения исследования.

Процессы проектирования сегодня пронизывают многочисленные сферы общества: экономику, образование, здравоохранение, культуру. Они охватывают различные возрастные категории населения, начиная с дошкольников и заканчивая взрослыми людьми. Ученые указывают, что аспекты проектирования закладываются в трудовые функции всех педагогических работников: учителей, психологов, специалистов по воспитанию [2]. Соответственно, они должны обнаруживаться и в педагогической деятельности преподавателей вузов.

Подчёркивается также, что современная экономическая система претерпевает трансформацию, а бизнес рассматривается как совокупность взаимосвязанных проектов. На этом основании развивается проектное управление и требуется системный подход к формированию проектных команд [3, с. 41]. Сегодня во многих организациях (вузах, институтах повышения квалификации, крупных корпорациях) создаются проектные офисы. Данная тенденция свидетельствует о значимости системной, пролонгированной, а не эпизодической реализации разного рода проектов.

По словам М.П. Прохоровой, А.А. Шкуновой, Т.А. Егоровой, разнообразие проектов поддерживает интерес сотрудников к работе и позволяет избегать выгорания, а проектное управление влияет на стратегическое развитие компаний [4]. Е.П. Седых отмечает, что проектное управление зародилось в России в сфере жилищного строительства и стало развиваться в связи с процессами автоматизации и компьютеризации производства, позже распространяясь на социальную сферу [5]. Таким образом, сегодня управление проектами становится важным направлением в деятельности руководителей различных уровней и сфер профессиональной деятельности.

Поэтому требуется системно подходить к подготовке будущих менеджеров к управлению проектами. Системность, наряду с объективностью, точностью, измеримостью, является одним из критериев научного знания. Такое знание является основополагающим в обучении будущих бакалавров в высшей школе. При этом, по словам Д.Ф. Ильясова, системность должна быть осознана и применена в реальной деятельности, так как наука является элементом практики [6]. Системность должна проявляться во всех процессах, в том числе и в образовании, она противопоставляется беспорядку и хаосу. Поэтому обеспечивает устойчивость, стабильность, порядок, логику любой деятельности.

Принцип системности применяется в повышении квалификации педагогов [7], в обучении будущих менеджеров образования [8], в проектировании и управлении процессом обучения в высшей школе [9]. Соответственно, данный подход имеет все основания для его применения в подготовке будущих менеджеров к управлению проектами.

Методологическую основу исследования составляют положения системного подхода, согласно которому любой объект научного познания (техника, человеческий мозг, социум, наука) должен рассматриваться как система [10, с. 5]. Каждый элемент системы связан с другим, выступает как «относительно неделимое в объекте» [8, с. 18]. Управление проектами, так же как и обучение будущих менеджеров, является системным процессом. Профессиональная подготовка, эффективность образования в вузе определяется, прежде всего, упорядоченностью, определением ключевые элементов обучения, интегрированных в единую педагогическую структуру.

Для того чтобы показать практическое воплощение системного подхода в подготовке будущих менеджеров к управлению проектами, раскроем его через характеристику основных элементов системы. Речь идет о педагогической системе, содержащей в себе такие существенные компоненты, как цель, содержание, методы и средства, педагогические условия и критерии эффективности образовательного процесса. Данные элементы педагогической системы раскрыты нами в табл.1.

Таблица 1

Педагогическая система подготовки будущих менеджеров к управлению проектами

| Название элемента | Содержание элемента |
|---|---|
| Цель | Формирование готовности будущих менеджеров к управлению проектами |
| Содержание | – Исследование жизненного цикла проекта, роли руководителя на всех этапах;<br>– изучение особенностей взаимодействия с субъектами, участвующими в проектной деятельности;<br>– освоение механизмов ресурсного обеспечения менеджмента проекта |
| Методы | – Визуализация информации: презентация, инфографика, интеллект-карта, скрайбинг;<br>– диалоговые методы: объяснение, беседа, диспут, мозговой штурм;<br>– практические методы: тренинги, деловая игра, кейсы |
| Средства | – Рабочая программа учебной дисциплины «Функциональные области управления проектами»,<br>– цифровые образовательные ресурсы: сайты, порталы, программы для проектирования;<br>– материалы конкурсов молодежных проектов: положения, методические рекомендации, дидактические разработки студентов |
| Педагогические условия | – Организация командной работы будущих бакалавров на практических занятиях;<br>– использование наставнической деятельности во взаимодействии студентов старших и младших курсов;<br>– вовлечение будущих менеджеров в конкурсы молодежных проектов |
| Критерии | – Аксиологически-смысловой;<br>– коммуникативно-нравственный;<br>– проектно-креативный |

Итак, целью данной педагогической системы выступает формирование готовности будущих менеджеров к управлению проектами. Такое формирование происходит постепенно, начиная с превентивной подготовки первокурсников и заканчивая полным погружением в проектную деятельность студентов старших курсов.

Содержание процесса профессиональной подготовки будущих менеджеров к управлению проектами обеспечивается рассмотрением вопросов организации проектной деятельности и управлением ею на всех этапах: планирование, анализ, принятие решений, исполнение, мониторинг, контроль, экспертиза, отчетность и пр. В содержании уместно выделить три ключевых линии, которые важно освоить студентам: жизненный цикл проекта; субъекты, участвующие в проектной деятельности; ресурсное обеспечение менеджмента проекта.

Среди методов обучения будущих менеджеров при формировании их готовности к управлению проектами применяются методы структурирования и визуализации информации, диалоговые методы, практические методы. Методы визуализации, или наглядные методы включают в себя как традиционные (показ, презентация, иллюстрация), так и современные: инфографика, интеллект-карта, скрайбинг. Применение данных методов развивает способности студентов разрабатывать и оформлять модели, матрицы проектов, схемы процессов и диаграммы взаимодействия в проектной работе. Диалоговые методы (объяснение, беседа, диспут, мозговой штурм) способствуют развитию коммуникативных способностей будущих менеджеров. Они достаточно важны для взаимодействия с субъектами проектной деятельности, членами команды, социальными партнерами. Практические методы обучения (тренинги, деловая игра, кейсы) способствуют овладению студентами технологий ресурсного оснащения проекта, помогают будущим менеджерам добиться в дальнейшем материального, кадрового, методического и другого оснащения. Таким образом, комплекс указанных методов обеспечивает развитие всех необходимых умений, требуемых для менеджмента проектами.

В качестве средств педагогической системы выступает комплекс учебных дисциплин и модулей, реализуемых в образовательной программе профессиональной подготовки по направлению 38.03.02 Менеджмент. Особой направленностью на подготовку будущих менеджеров к управлению проектами обладает такая дисциплина, как «Функциональные области управления проектами». В рамках данной дисциплины рассматриваются не только основы проектной деятельности, но и методы, функции, подсистемы управления проектами. Поднима-

ются такие существенные вопросы, как команда проекта, проектный офис, планирование, бюджетирование, управление рисками проекта. К числу необходимых средств также отнесем цифровые образовательные ресурсы, используемые для проектирования студентов, и материалы конкурсов молодежных проектов, в которых принимают участие будущие бакалавры. К ним относятся инструктивные материалы (положения о конкурсах), дидактические разработки студентов, методические рекомендации по проектированию.

Однако данные средства и методы должны поддерживаться соответствующими условиями. Нами определены три ключевых условия: 1) организация командной работы будущих бакалавров на практических занятиях; 2) использование наставнической деятельности во взаимодействии студентов старших и младших курсов; 3) вовлечение будущих менеджеров в конкурсы молодежных проектов.

Первое педагогическое условие направлено на развитие умений будущих менеджеров сотрудничать друг с другом, а также с другими людьми в последующем. Кроме того, работая в командах, студенты учатся генерировать идеи, воплощать свои замыслы, играть разные роли, проявлять лидерские качества. Только в условиях реального взаимодействия на практических занятиях будущие менеджеры осваивают способы бесконфликтной коммуникации, приобретают опыт ведения переговоров, взаимных уступок или, наоборот, отстаивания собственной позиции.

Реализация второго педагогического условия развивает чувство ответственности, коллективизма, навыки взаимопомощи, управления людьми. Выполняя функции наставника, будущие менеджеры совершенствуют или приобретают необходимые руководителю качества: организаторские способности, целеустремлённость, рассудительность, эмпатию. Студенты первого и второго курсов, выступающие в роли наставляемых, получают помощь своих старших наставников, чувствуют партнерскую поддержку и уверенность. Студенты 3 и 4 курсов, являющиеся наставниками своих подопечных младших групп, осваивают позитивные ролевые модели, непрерывно развиваются, стараются быть примером для подражания. Это значительно повышает их репутацию и способности успешно руководить.

Благодаря применению третьего педагогического условия у студентов формируются способности к самопрезентации, креативность, социальная активность. Они могут проявиться в наиболее интересных для себя сферах: творческих проектах, проектах экологической, исторической, патриотической направленности. Не только разрабатывая, но и публично защищая результаты своего труда, студенты получают бесценный опыт здоровой конкуренции, стимул к личностному росту, развитие творческих способностей, финансовой грамотности.

Критерии эффективности образовательного процесса выступают завершающим элементом педагогической системы. Мы выделили три критерия, свидетельствующие о готовности будущих менеджеров к управлению проектами: аксиологически-смысловой, коммуникативно-нравственный и проектно-креативный. Каждый критерий включает в себя показатели, по которым можно оценить интеллектуальную, мотивационную, ценностную и другие составляющие, обеспечивающие эффективность управления различными проектами.

Итак, педагогическая система является практическим воплощением системного подхода, применяемого в подготовке будущих менеджеров к управлению проектами в процессе обучения в вузе. Она включает в себя содержательные и организационно-процессуальные элементы профессионального обучения студентов, ориентированного на развитие у них универсальной компетенции «разработка и реализация проектов**».**

Проведенное исследование обладает научной новизной: описаны новые решения в практике высшего образования, связанные с разработкой педагогической системы. Теоретическая значимость работы выражена в расширении применяемых подходов к совершенствованию образовательного процесса в вузе, уточнению педагогических условий формирования проектных компетенции студентов. Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности применения указанной педагогической системы в профессиональной подготовке будущих менеджеров в других вузах страны, экстраполяции отдельных ее элементов (методов, педагогических условий, критериев эффективности) на обучение студентов других направлений подготовки.

Таким образом, совершенствование процессов профессиональной подготовки бакалавров в высших учебных заведениях связывается с упорядочиванием реализуемых методических, организационных, смысловых аспектов обучения студентов. Это возможно благодаря разработке и реализации педагогических систем, уточняющих отдельные направления совершенствования профессиональных компетенций студентов. Подготовка будущих менеджеров к управлению проектами выступает сегодня актуальным направлением совершенствования профессиональных компетенций. Чтобы быть более эффективной, она требует системного подхода. Проведенный анализ научных работ показал, что системный подход обеспечивает упорядоченную регуляцию процесса обучения, интеграцию научных знаний с педагогической практикой. Поэтому нами показано практическое воплощение использования системного подхода в обучении будущих менеджеров в виде педагогической системы подготовки будущих менеджеров к управлению проектами. Перспективой дальнейших исследований в данном русле может стать описание диагностического инструментария, направленного на оценку готовности будущих менеджеров к управлению проектами, а также детальная характеристика показателей каждого критерия.

Библиографический список


1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент*. Available at: https://base.garant.ru/74561312/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends
2. Селиванова Е.А. *Алгоритмы обмена знаниями в проектных группах*: монография. Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2022.
3. Аверин А.В. Системный подход к формированию и развитию проектных команд. *СИЛА систем*. 2017; № 3 (4): 41–48.
4. Прохорова М.П., Шкунова А.А., Егорова Т.А. Тенденции проектного управления на современном этапе. *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования.* 2018; № 8 (34): 292–296.
5. Седых Е.П. Система нормативного правового обеспечения проектного управления в образовании. *Вестник Мининского университета*. 2019; Т 7, № 1 (26): 1–16.
6. Ильясов Д.Ф. *Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей*: монография. Челябинск: Издательство: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2019.
7. Соловьева Т.В. Организационно-педагогическая система подготовки учителей общеобразовательных школ к преподаванию родных языков. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2022; № 4 (53): 130–138.
8. Булаева М.Н. Методология системного подхода к проблеме обучения будущих менеджеров образования. *Вестник Вятского государственного университета*. 2009; № 1 (2): 95–99.
9. Омарова М.О., Асхабалиева Д.Д., Омаров О.М. Системный подход к проектированию и управлению процессом обучения в высшей школе. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения.* 2015; № 44: 265–271.
10. Садовский В.Н. *Основания общей теории систем: Логико-методологический анализ*. Москва: Наука, 1974.


References


1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.02 Menedzhment*. Available at: https://base.garant.ru/74561312/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends
2. Selivanova E.A. *Algoritmy obmena znaniyami v proektnyh gruppah*: monografiya. Chelyabinsk: Chelyabinskij institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya, 2022.
3. Averin A.V. Sistemnyj podhod k formirovaniyu i razvitiyu proektnyh komand. *SILA sistem*. 2017; № 3 (4): 41-48.
4. Prohorova M.P., Shkunova A.A., Egorova T.A. Tendencii proektnogo upravleniya na sovremennom `etape. *Innovacionnaya `ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya.* 2018; № 8 (34): 292-296.
5. Sedyh E.P. Sistema normativnogo pravovogo obespecheniya proektnogo upravleniya v obrazovanii. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2019; T 7, № 1 (26): 1-16.
6. Il'yasov D.F. *Populyarizaciya nauchnyh psihologo-pedagogicheskih znanij sredi uchitelej*: monografiya. Chelyabinsk: Izdatel'stvo: Chelyabinskij institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya, 2019.
7. Solov'eva T.V. Organizacionno-pedagogicheskaya sistema podgotovki uchitelej obscheobrazovatel'nyh shkol k prepodavaniyu rodnyh yazykov. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2022; № 4 (53): 130-138.
8. Bulaeva M.N. Metodologiya sistemnogo podhoda k probleme obucheniya buduschih menedzherov obrazovaniya. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 1 (2): 95-99.
9. Omarova M.O., Ashabalieva D.D., Omarov O.M. Sistemnyj podhod k proektirovaniyu i upravleniyu processom obucheniya v vysshej shkole. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya.* 2015; № 44: 265-271.
10. Sadovskij V.N. *Osnovaniya obschej teorii sistem: Logiko-metodologicheskij analiz*. Moskva: Nauka, 1974.


*Статья поступила в редакцию 09.01.23*

УДК 372.881.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-98-100

***Rakhimova A.E.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: rahimovaalina@mail.ru*
***Ratner F.L.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: faina.ratner@yandex.ru*

**THE POTENTIAL OF THE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT IN THE MODERN PEDAGOGICAL PROCESS.** The objective of the article is to identify the potential of digital learning environments in the process of training future teachers. To realize this goal, the concept of digital learning environment is analyzed, its structure is determined and the main principles and approaches to learning in a digital learning environment are presented. The authors propose the didactic components of digital learning environments in training of future teacher students, which increase the potential of digital learning environments, such as research, socially oriented, adaptive and developmental. The authors use the following methods: theoretical analysis of scientific works of Russian and foreign scientists; generalization and systematization of conceptual approaches to the formation of digital learning environments in the framework of modern education; monitoring the learning activities of students – future teachers in a digital learning environment. The authors of the article conclude that an integrated approach, including the proposed didactic components, which should develop future teachers' professional and methodological knowledge and techniques of cognitive and creative activity in the conditions of digital educational environment, is necessary for effective functioning of digital educational environment, which will contribute to the improvement of the pedagogical process.

*Key words:* **digital educational environment, information technology, educational process, authenticity.**

***А.Э. Рахимова,*** *канд. пед. наук, доц., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: rahimovaalina@mail.ru*
***Ф.Л. Ратнер****, д-р пед. наук, проф., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: faina.ratner@yandex.ru*

# ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Цель статьи – выявить потенциал цифровой образовательной среды в процессе подготовки будущих учителей. Для реализации этой цели анализируется понятие цифровой образовательной среды, определяется ее структура и представляются основные принципы и подходы при обучении в условиях цифровой образовательной среды. Авторами предлагаются дидактические компоненты цифровой образовательной среды при подготовке студентов – будущих педагогов, которые повышают потенциал цифровой образовательной среды, такие как исследовательский, социально-направленный, адаптивный и развивающий. В процессе работы над исследованием авторами использовались следующие методы: теоретический анализ научных трудов российских и зарубежных ученых; обобщение и систематизация концептуальных подходов к формированию цифровой образовательной среды в рамках современного образования; мониторинг учебной деятельности студентов – будущих педагогов в условиях цифровой образовательной среды. Авторы статьи пришли к выводу, что для эффективного функционирования цифровой образовательной среды, которая будет способствовать совершенствованию педагогического процесса, необходим комплексный подход, включающий в себя предлагаемые дидактические компоненты, которые должны развивать у будущих педагогов профессионально-методические знания и приёмы когнитивной и креативной деятельности в условиях цифровой образовательной среды.

*Ключевые слова:* **цифровая образовательная среда, информационные технологии, образовательный процесс, аутентичность.**

Глобальные изменения, происходящие в современном обществе, в средствах коммуникации, заключающиеся в активном использовании новых информационных технологий, способствуют значительному изменению образовательной парадигмы в современном процессе образования. При этом сам процесс подготовки студентов – будущих педагогов все больше меняется, поскольку благодаря современным технологиям концепции профессионального обучения подвергаются трансформации, открываются новые возможности для включения мультимедийных технологий в образовательный процесс. В этой связи становится актуальным в целях повышения результативности образовательного процесса будущих педагогов, направленного на формирование профессионально-познавательной деятельности будущих специалистов, обеспечение функционирования эффективной цифровой образовательной среды.

Целью данного исследования является определение потенциала цифровой образовательной среды в процессе подготовки будущих учителей. Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

1) проанализировать понятие цифровой образовательной среды;

2) определить структуру и основные принципы построения эффективной образовательной среды;

3) определить подходы при обучении в условиях цифровой образовательной среды.

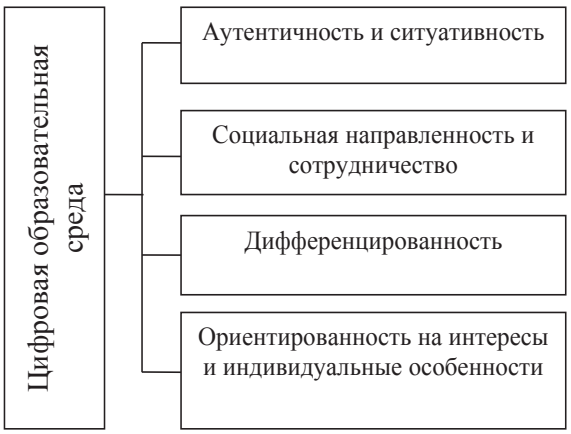
Основным методом исследования явился метод анализа литературы на тему построения и обеспечения функционирования эффективной цифровой образовательной среды.

Анализ трудов российских и зарубежных исследователей – Константиновой Д.С. [6], Васевой Е.С. [2], Вершковой Е.М. [3], Мезенцевой Д.А. [7], Huber L. [8; 9], Krempkow R. [12], Harris-Huemmert S. [13] и др. – показали, что цифровая образовательная среда и педагогический процесс взаимосвязаны, поскольку именно среда оказывает влияние на развитие личности. Авилкина С.В. [4] и Ihme J. [10] пришли к выводу о том, что цифровая образовательная среда, представленная различными аспектами, имеет свою структуру, позволяющую ей легко адаптироваться к трансформациям, происходящим в современном образовательном процессе и обществе в целом.

В педагогике цифровая образовательная среда понимается как единая информационная система, включающая в себя все имеющиеся образовательные интернет-ресурсы и объединяющая всех участников образовательного процесса, как студентов, так и преподавателей. Мы считаем, что цифровая образовательная среда как психолого-педагогическая реальность представляет собой специально созданные необходимые и достаточные педагогические условия использования современных мультимедийных технологий в процессе воспитания, обучения и развития, направленных на творческое и духовное саморазвитие личности будущего педагога, с одной стороны, и эффективную реализацию профессиональной деятельности преподавателя, с другой.

Кроме того, мы рассматриваем цифровую образовательную среду не только как обучающее пространство, но и как инструмент воспитания, обучения и развития, к которому мы относим любой уровень сложности содержания, скорости восприятия и разнообразных возможностей образования. Многообразие использования цифровой образовательной среды и ее интеграция в образовательный процесс требуют социализации обучающихся, поскольку с помощью мультимедийных технологий следует соединять участников образовательного процесса друг с другом таким образом, чтобы не только представить учебный контент в цифровом виде, но и создавать эффективные варианты общения и взаимодействия через чаты, форумы или социальные сети в процессе обучения.

Цифровая образовательная среда, как мы представляем, дает возможность осуществлять следующие педагогические условия, представленные на схеме (рис. 1).




Источник: разработано авторами

Рис. 1. Педагогические условия цифровой образовательной среды

Представляется необходимым проанализировать предложенные нами педагогические условия подробнее. Цифровая образовательная среда обеспечивает аутентичность образования, которая предполагает возможность обучения каждого в наиболее подходящем для него ритме: создается разнообразное индивидуальное содержание, объем материала и темп его усвоения, что способствует творческому и духовному развитию личности. Аутентичность дает возмож-

ность формировать личность, способную к самостоятельному принятию решений в любой ситуации, то есть личности с активной жизненной позицией. Активность обучающихся имеет большое значение, поскольку цифровая образовательная среда характеризуется реалистичными учебными контекстами и, значит, может создать аутентичность и ситуативность с помощью конкретных заданий, побуждающих к активному обучению и использованию полученных знаний.

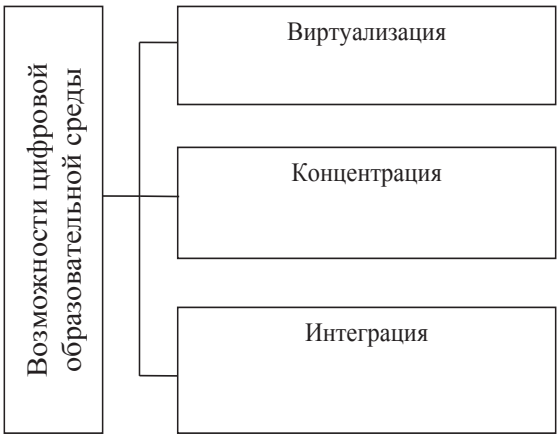
Социальная направленность цифровой образовательной среды предполагает социальный обмен, который мы понимаем как интерактивность, активное общение и обеспечивание эффективного совместного обучения и выполнения заданий.

Дифференцированность делает возможной организацию педагогического процесса таким образом, чтобы обеспечить обучение и воспитание обучающихся с различным уровнем способностей и потребностей. При этом учитываются индивидуальные особенности, возможности и способности, что способствует развитию личности обучающегося. Дифференцированность в образовательном процессе означает следующее:

- создание оптимальных условий для развития личности обучающегося в соответствии с его индивидуальными особенностями и интересами;
- повышение качества обучения;
- устранение перегрузки обучающихся во время занятий;
- выявление как одаренных обучающихся, так и слабых, а также обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- вариативность учебного материала и вариативность заданий различного уровня сложности;
- ориентирование на адаптацию к современному образовательному процессу и развитие обучающихся.

Ориентироваться на интересы обучающихся, мотивировать их, устанавливая цели, подходящие для каждого обучающегося, является важным условием функционирования цифровой образовательной среды, которая должна быть спроектирована таким образом, чтобы позволяла самостоятельно как приобретать, так и использовать полученные знания [11]. Кроме того, нам представляется, что в цифровой образовательной среде должна быть обеспечена возможность оценки собственных успехов в обучении, воспитании и развитии.

Проводимое нами исследование позволило выделить следующие возможности цифровой образовательной среды, которые, на наш взгляд, наиболее точно отражают ее сущность (рис. 2).




Источник: разработано авторами

Рис. 2. Возможности цифровой образовательной среды

Представляется необходимым проанализировать представленные компоненты.

- виртуализация означает не только полное онлайн-обучение, которое является независимым от места и времени проведения, но и обеспечивает гибкость образовательного процесса в целом;
- концентрация предусматривает офлайн-обучение с использованием современных мультимедийных технологий;
- интеграция включает в себя сочетание онлайн- и офлайн-обучения, которое представляет собой гибридный формат обучения.

Эффективное существование и потенциал цифровой образовательной среды включают в себя, на наш взгляд, следующие дидактические компоненты, разработанные нами. Они представлены на следующей схеме и состоят из четырех основных дидактических компонентов (рис. 3).

Предложенные дидактические компоненты цифровой образовательной среды представляются нам эффективным средством повысить ее потенциал.

Развивающий компонент цифровой образовательной среды способствует индивидуализированному самостоятельному обучению, поскольку позволяет обучающимся разработать комфортный собственный темп обучения: это достигается посредством предоставления многочисленных средств самообучения (тексты, аудио- и видеофайлы, лингвострановедческий материал и др.).




Источник: разработано авторами

Рис. 3. Дидактические компоненты цифровой образовательной среды

Исследовательский компонент предлагает множество возможностей для обучения, так как обучающиеся должны научиться умению самостоятельно ставить проблему, искать пути ее решения как при минимальном контроле со стороны преподавателя, так и вообще без него. Исследовательский компонент направлен, на наш взгляд, не на воспроизведение знаний, а на их поиск и усвоение.

Адаптивный компонент цифровой образовательной среды заключается в ее приспособленности к индивидуальным особенностям и интересам обучающихся, их уровню знаний и навыков, которые должны постоянно повышаться. Адаптивный компонент позволяет создавать благоприятные возможности различным типам обучающихся (одаренные, с трудностями в обучении, с ограниченными возможностями здоровья и др.) с тем, чтобы количественно и качественно оптимизировать образовательный процесс.

Социально-направленный компонент цифровой образовательной среды достигается активным сотрудничеством и коммуникацией как в реальных, так и в виртуальных социальных группах в условиях обогащенной среды обучения.

Не подвергается сомнению тот факт, что современные мультимедийные образовательные технологии являются эффективными средствами и методами обучения в цифровой образовательной среде, поскольку они позволяют более продуктивно и качественно организовать процесс обучения [5]. Для этого нами был разработан на электронной платформе Казанского федерального университета и внедрен в учебный процесс один из цифровых образовательных ресурсов «Методика обучения и воспитания в области второго иностранного языка», включающий в себя как теоретический, так и практический материал, представленный и внедренный в практику. Цифровой образовательный ресурс позволил в итоге повысить потенциал образовательной среды и подтвердить предложенные нами ее дидактические компоненты. Об этом свидетельствует, в частности, результаты анкетирования студенческих групп после прохождения данного курса. Результаты анкетирования показали, что эффективность обучения у 75% обучающихся (всего в анкетировании участвовало 50 студентов) повысилась. Все студенты отметили постепенно возрастающий интерес к прохождению цифрового образовательного ресурса. Результаты анкетирования свидетельствуют также о том, что межкультурное взаимодействие повысилось на 67%, а самостоятельность обучающихся превысила 85%. Студентам импонировали в представленном курсе следующие факторы:

- реальное время обучения;
- подготовленная среда обучения;
- четкое структурирование;
- климат, способствующий обучению;
- ясность содержания;
- индивидуальный подход;
- разнообразие методов;
- планирование результатов обучения.

Таким образом, можно констатировать, что в нашем случае положительные моменты предложенного варианта цифрового образовательного ресурса значительно превышают негативные (отсутствие живого общения с преподавателем и друг с другом, невозможность получить сиюминутные ответы на возникающие вопросы). Чтобы уменьшить количество негативных моментов использования цифрового образовательного ресурса, мы применили систему постоянного и систематического консультирования обучающихся как с группой, так и с каждым в отдельности с четким указанием дат, времени и часов консультирования.

Библиографический список

1. Авилкина С.В. Статистический анализ уровней цифровых компетенций преподавателей. *Статистика и Экономика.* 2020; № 17 (4): 55–70. Available at: https://doi.org/10.21686/2500-3925-2020-4-55-70
2. Васева Е.С., Бужинская Н.В. Развитие цифровых компетенций будущих учителей в процессе организации межвузовских мероприятий. *Информатика и образование*. 2022; № 37 (2): 34–41. Available at: https://doi.org/10.32517/0234-0453-2022-37-2-34-41
3. Вершкова Е.М., Можаева Г.В. К вопросу о цифровых компетенциях преподавателя. *Гуманитарная информатика*. 2019; № 16: 6–12. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-modeli-tsifrovyh-kompetentsiy-prepodavatelya
4. Денисенко А.Ф., Гришин Р.Г., Гаспарова Л.Б., Горяинов Д.С. Актуализация основной образовательной программы с целью формирования у обучающихся профессиональных цифровых компетенций. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета.* Серия: Педагогика, психология. 2022; № 1: 7–13. Available at: https://doi.org/10.18323/2221-5662-2022-1-7-13
5. Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С. Готовность преподавателей вуза к онлайн образованию: цифровая компетентность, опыт исследования. *Педагогическое образование в России.* 2020; № 3: 26–39. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-prepodavateley-vuzak-onlayn-obrazovaniyu-tsifrovaya-kompetentnost-opyt-issledovaniya
6. Константинова Д.С., Кудаева М.М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования. *Экономика труда.* 2020; № 7 (11): 1055–1072. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-kompetentsii-kak-osnova-transformatsii-professionalnogo-obrazovaniya
7. Мезенцева Д.А., Джавлах Е.С., Елисеева О.В., Багаутдинова А.Ш. К вопросу о цифровой компетенции преподавателя. *Высшее образование в России*. 2020; 29 (11): 88–97. Available at: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-88-97
8. Huber L. Bildung durch Wissenschaft" als Qualität des Studiums. *Das Hochschulwesen.* 2019; № 67 (6): 154–159. Available at: http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-6-2019.pdf
9. Huber L. „Studium Generale" oder „Schlüsselqualifikationen"? Ein Orientierungsversuch im Feld der Hochschulbildung. In: Konnertz, Ursula / Mühleisen, Sibylle (Hrsg.): *Bildung und Schlüsselqualifikationen. Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an den Universitäten.* Frankfurt-an-Main: Peter Lang, 2016: 101–122.
10. Ihme J.M., Senkbeil M. Warum können Jugendliche ihre eigenen computerbezogenen Kompetenzen nicht realistisch einschätzen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 2017; № 49 (1): 24–37. Available at: https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000164
11. Koltay T. The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media, Culture and Society*. 2011; № 33 (2): 211–221.
12. Krempkow R. *Auf dem Weg zu digitalen Kompetenzen. Dokumentation zum Projekt Erfassung fächerübergreifender und digitaler Kompetenzen für die Qualitätsentwicklung der Lehre*. Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.): Berlin, 2020. Available at: https://www.researchgate.net/publication/342304023_Auf_dem_Weg_zu_digitalen_Kompetenzen_Dokumentation_zum_Projekt_Erfassung_facherubergreifender_und_digitaler_Kompetenzen_fur_die_Qualitatsentwicklung_der_Lehre
13. Harris-Huemmert S., Pohlenz P., Mitterauer L. *Digitalisierung der Hochschullehre. Neue Anforderungen an die Evaluation? Waxmann: Münster*. New York, 2018.
14. Schröder T. A Regional Approach for the Development of TVET Systems in the Light of the 4th Industrial Revolution: The regional association of vocational and technical education in Asia. *International Journal of Training Research*. 2019; № 17 (1): 83–95. Available at: https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1629728

References

1. Avilkina S.V. Statisticheskij analiz urovnej cifrovyh kompetencij prepodavatelej. *Statistika i `Ekonomika.* 2020; № 17 (4): 55-70. Available at: https://doi.org/10.21686/2500-3925-2020-4-55-70
2. Vaseva E.S., Buzhinskaya N.V. Razvitie cifrovyh kompetencij buduschih uchitelej v processe organizacii mezhvuzovskih meropriyatij. *Informatika i obrazovanie*. 2022; № 37 (2): 34-41. Available at: https://doi.org/10.32517/0234-0453-2022-37-2-34-41
3. Vershkova E.M., Mozhaeva G.V. K voprosu o cifrovyh kompetenciyah prepodavatelya. *Gumanitarnaya informatika*. 2019; № 16: 6-12. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-modeli-tsifrovyh-kompetentsiy-prepodavatelya
4. Denisenko A.F., Grishin R.G., Gasparova L.B., Goryainov D.S. Aktualizaciya osnovnoj obrazovatel'noj programmy s cel'yu formirovaniya u obuchayuschihsya professional'nyh cifrovyh kompetencij. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2022; № 1: 7-13. Available at: https://doi.org/10.18323/2221-5662-2022-1-7-13
5. Zeer `E.F., Lomovceva N.V., Tret'yakova V.S. Gotovnost' prepodavatelej vuza k onlajn obrazovaniyu: cifrovaya kompetentnost', opyt issledovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2020; № 3: 26-39. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-prepodavateley-vuzak-onlayn-obrazovaniyu-tsifrovaya-kompetentnost-opyt-issledovaniya
6. Konstantinova D.S., Kudaeva M.M. Cifrovye kompetencii kak osnova transformacii professional'nogo obrazovaniya. *`Ekonomika truda.* 2020; № 7 (11): 1055-1072. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-kompetentsii-kak-osnova-transformatsii-professionalnogo-obrazovaniya
7. Mezenceva D.A., Dzhavlah E.S., Eliseeva O.V., Bagautdinova A.Sh. K voprosu o cifrovoj kompetencii prepodavatelya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2020; 29 (11): 88-97. Available at: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-88-97
8. Huber L. Bildung durch Wissenschaft" als Qualität des Studiums. *Das Hochschulwesen*. 2019; № 67 (6): 154-159. Available at: http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-6-2019.pdf
9. Huber L. „Studium Generale" oder „Schlüsselqualifikationen"? Ein Orientierungsversuch im Feld der Hochschulbildung. In: Konnertz, Ursula / Mühleisen, Sibylle (Hrsg.): *Bildung und Schlüsselqualifikationen. Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an den Universitäten.* Frankfurt-an-Main: Peter Lang, 2016: 101-122.
10. Ihme J.M., Senkbeil M. Warum können Jugendliche ihre eigenen computerbezogenen Kompetenzen nicht realistisch einschätzen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 2017; № 49 (1): 24-37. Available at: https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000164
11. Koltay T. The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media, Culture and Society*. 2011; № 33 (2): 211-221.
12. Krempkow R. *Auf dem Weg zu digitalen Kompetenzen. Dokumentation zum Projekt Erfassung fächerübergreifender und digitaler Kompetenzen für die Qualitätsentwicklung der Lehre*. Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.): Berlin, 2020. Available at: https://www.researchgate.net/publication/342304023_Auf_dem_Weg_zu_digitalen_Kompetenzen_Dokumentation_zum_Projekt_Erfassung_facherubergreifender_und_digitaler_Kompetenzen_fur_die_Qualitatsentwicklung_der_Lehre
13. Harris-Huemmert S., Pohlenz P., Mitterauer L. *Digitalisierung der Hochschullehre. Neue Anforderungen an die Evaluation? Waxmann: Münster*. New York, 2018.
14. Schröder T. A Regional Approach for the Development of TVET Systems in the Light of the 4th Industrial Revolution: The regional association of vocational and technical education in Asia. *International Journal of Training Research*. 2019; № 17 (1): 83-95. Available at: https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1629728

*Статья поступила в редакцию 09.01.23*

УДК 372.881.111.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-100-105

***Somikova T.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),*
*E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*
***Pakhotina S.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen State University (Ishim, Russia), E-mail: s.v.pakhotina@utmn.ru*

**STANDARD LEXICAL EXERCISES IN GAMIFIED MOBILE APPLICATIONS FOR PRIMARY STUDENTS' LEARNING OF ENGLISH.** Studying possibilities of using mobile technologies in education is a topical area of research nowadays. This study focuses on gamified mobile applications for teaching English to children 7-9 years of age. It aims at analyzing the game algorithm from the methodological point of view. The paper describes and visually presents standard lexical exercises used for vocabulary introduction and training in the analyzed software products. The results of the study can be useful in developing concepts of new mobile applications for learning vocabulary of a foreign language by primary school children, more complex applications that teach foreign languages, including Russian as a foreign language, as well as in forming the corresponding content of other digital educational services.

*Key words:* **educational technologies, learning app, vocabulary, typical exercises, gamification, English.**

***Т.Ю. Сомикова,*** *канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск,*
*E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*
***С.В. Пахотина****, канд. пед. наук, доц., Тюменский государственный университет, г. Ишим, E-mail: s.v.pakhotina@utmn.ru*

# ТИПОВЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЯХ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Изучение возможностей применения мобильных технологий в образовании является в настоящее время актуальным направлением научного поиска. Данное исследование выполнено на материале геймифицированных мобильных приложений для обучения английскому языку детей 7–9 лет и имеет цель рассмотреть алгоритм построения игр с методической точки зрения. В работе выделены, описаны и наглядно представлены типовые лексические упражнения, с помощью которых в анализируемых программных продуктах осуществляется семантизация и тренировка изучаемых лексических единиц. Результаты исследования могут быть полезны в разработке концепций новых мобильных приложений для изучения лексики иностранного языка детьми младшего школьного возраста, более комплексных приложений, обучающих иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному, а также при формировании соответствующего контента других цифровых образовательных сервисов.

*Ключевые слова:* **образовательные технологии, обучающее приложение, лексика, типовые упражнения, геймификация, английский.**

Актуальность исследования в разных аспектах стремительно развивающейся сферы мобильных технологий в настоящее время не вызывает сомнений. Широкое распространение мобильных устройств, их ценовая доступность, высокий уровень владения многими приложениями, который демонстрируют современные школьники, позволяет рассматривать мобильные технологии как важный инструмент обучения. Особенно перспективным видится использование мобильных приложений в обучении иностранным языкам. Понятен в связи с этим растущий интерес к проблеме применения игровых и неигровых программных продуктов в образовательном процессе. Оценивается современное состояние рынка мобильных приложений, приводится описание и сравнение различных программных изделий, составляются классификации приложений [1; 2], исследуется опыт использования некоторых продуктов, их дидактический потенциал, функциональная насыщенность и эффективность внедрения в школьную и вузовскую практику [3-6]. Имеются работы, освещающие механизм создания новых обучающих приложений [7; 8]. Несмотря на обилие научных работ данного направления, методический аспект структуры и содержания самих продуктов остается пока малоизученным.

Введение санкционного ограничения на доступ для нашей страны к мировым торговым площадкам приложений привело к сокращению возможностей российского потребителя, с одной стороны, и сформировало стойкий запрос на наличие на внутреннем рынке достаточного количества программных продуктов высокого качества, с другой стороны. Данное исследование должно послужить решению проблемы нехватки качественных обучающих мобильных приложений для изучения английского языка. Целью работы является выделение типовых лексических упражнений, используемых в мобильных приложениях обучающего характера (игровых или с элементами геймификации), которые подходят для применения в обучении английскому языку младших школьников. В задачи, необходимые для достижения заявленной цели, входит рассмотрение и анализ имеющихся в настоящее время на рынке программных продуктов соответствующего содержания, выделение и описание типовых лексических упражнений. Представленный комплекс упражнений может быть полезен в разработке концепций новых мобильных приложений для изучения лексики иностранного языка детьми младшего школьного возраста, а также комплексных приложений, обучающих иностранным языкам, что составляет практическую значимость данной работы. Материалом исследования выступают мобильные приложения «Duolingo», «Simpler», «Skyeng: Английский язык», «Lingualeo», «Easy Ten», «Английский для детей. Фиксики», «Busuu», «Flu English – Аудиоанглийский», «Изучение английского языка с Just English», «LuvLingua», «Words up» и некоторые другие. При отборе программных изделий для анализа учитывался характер целевой аудитории приложения (возможность его использования детьми 7-9 лет), наличие игровой основы или элементов геймификации.

В работах, описывающих возможности применения мобильных игровых приложений в начальной школе [3], указывается на важность наличия игровых элементов в таких продуктах. Игра для младшего школьника постепенно перестает быть ведущим видом деятельности, однако ее значимость для развития ребенка не снижается в этот период. Познавательная деятельность часто принимает форму игры, игра выступает одним из ведущих средств обучения в начальной школе, поэтому использование геймификации учебного процесса в младших классах более чем оправдано [9; 10]. Особую ценность игровой подход имеет в преподавании иностранного языка [11], так как позволяет в условиях отсутствия языковой среды сместить мотивационный вектор с языкового явления как предмета изучения на игровую коммуникацию, где языковое явление начинает выполнять функцию средства общения. Благодаря «игровой оболочке» [12, с. 106] любое упражнение становится коммуникативно мотивированным, приближается к процессу реального общения, то есть для играющего ребенка даже подготовительное задание репродуктивного плана на узнавание или подстановку может нести гораздо больший образовательный потенциал, чем оно же вне игры. Для детей до 9 лет игровая деятельность – это «естественный путь в овладении языком» [13, с. 8], педагогу нужно разработать максимально эффективный маршрут и провести по нему обучающихся. Игры должны быть дидактически насыщенными, «нагруженными» языковым материалом, включать подходящие для возрастных особенностей детей упражнения.

Объем трудозатрат, необходимых для освоения иностранного языка, не уменьшился со временем, растут и требования к уровню владения языковыми навыками, особенно аудирования и говорения. Формирование навыка происходит за счет многократного прослушивания языковых структур и постоянного их повторения, что не всегда удается осуществить в школе и в рамках домашней работы, но возможно обеспечить благодаря использованию игровых приложений обучающего характера вне урока, тем самым освободить время на уроке для более продуктивных заданий. Создание качественных приложений, которые можно эффективно применять в реальном образовательном процессе, является на сегодня актуальной задачей.

Все программные продукты, отобранные для исследования по заявленным критериям, были рассмотрены с точки зрения представленности в них разных по типу упражнений. В задачи исследования не входило сравнение приложений по какому-либо признаку, поэтому описание типовых упражнений приводится без ссылок на конкретные мобильные сервисы. Приводимые для иллюстрации типовых упражнений рисунки являются обобщенными схемами, не отображающими реальные дизайнерские решения разработчиков, но дающими достаточно информации для понимания сути упражнения.

Введение (семантизация) лексических единиц осуществляется путем предъявления мультимедийной карточки, или электронной флэш-карточки, основными компонентами которой являются: 1) картинка, изображающая предмет, признак, действие и др. (вместо картинки может использоваться видеоряд, например, при семантизации глаголов); 2) аудиозапись слова на английском языке, которая автоматически проигрывается при первом предъявлении карточки и повторяется при касании изображения или определенной области на карточке с соответствующей маркировкой (иконка громкоговорителя); 3) слово, напечатанное




Рис. 1. Варианты семантизации лексических единиц с помощью электронной флэш-карточки: 1 – картинка, 2 – звучание слова на английском языке, 3 – слово на английском языке, 4 – слово на русском языке

на английском языке (иногда буквенная запись сопровождается транскрипцией); 4) перевод слова на русский язык, напечатанный и/или звучащий (звук может автоматически запускаться при первом предъявлении карточки и/или касании соответствующей области карточки, например, перевода). Предлагается повторить слово и запомнить. Количество карточек, предъявляемых на экране одновременно для запоминания, варьируется от одной до семи (рис. 1). Этот этап может быть более интерактивным и творческим, когда, например, предлагается расставить предметы мебели в комнате, собрать игрушки в ящик, раскрасить забор в разные цвета и др. Семантизация лексической единицы может быть также встроена в задание на закрепление грамматического материала или другой лексики и представлена демонстрацией слова на экране, его звучанием и переводом, иногда сопровождающимся картинкой.

За этапом предъявления лексики идет этап ее тренировки. Чаще тренировка начинается с внеконтекстного закрепления связи между словом, написанном на английском языке, его звуковой формой, зрительным образом и переводом на русский язык (элементы 1–4 мультимедийной карточки). Предлагается звучащему и/или написанному на английском языке слову (проигрывание аудиозаписи слова можно повторять многократно при касании иконки громкоговорителя и/или самого слова) подобрать соответствующую карточку из трех–четырех предложенных, на каждой карточке картинка и/или перевод слова на русский язык. Сложность задания может повышаться за счет увеличения количества изображений для выбора. Кроме того, среди предлагаемых для выбора изображений могут быть несколько правильных (например, несколько разных стульев или несколько предметов красного цвета и др.). Упражнение может иметь обратный вид: предъявляемой одной карточке с изображением слова и/или переводом на русский язык подобрать соответствующее слово на английском языке из трех-четырех предложенных. Оба варианта упражнения могут быть усечены в целях усложнения до звучания слова на английском и картинок без перевода (или перевода без картинок). Возможные сочетания элементов мультимедийной карточки представлены на рис. 2. Варианты 1 и 2 используются также для семантизации ЛЕ при условии, что обучающийся уже знает все предлагаемые для выбора слова, кроме одного (которое нужно выбрать).

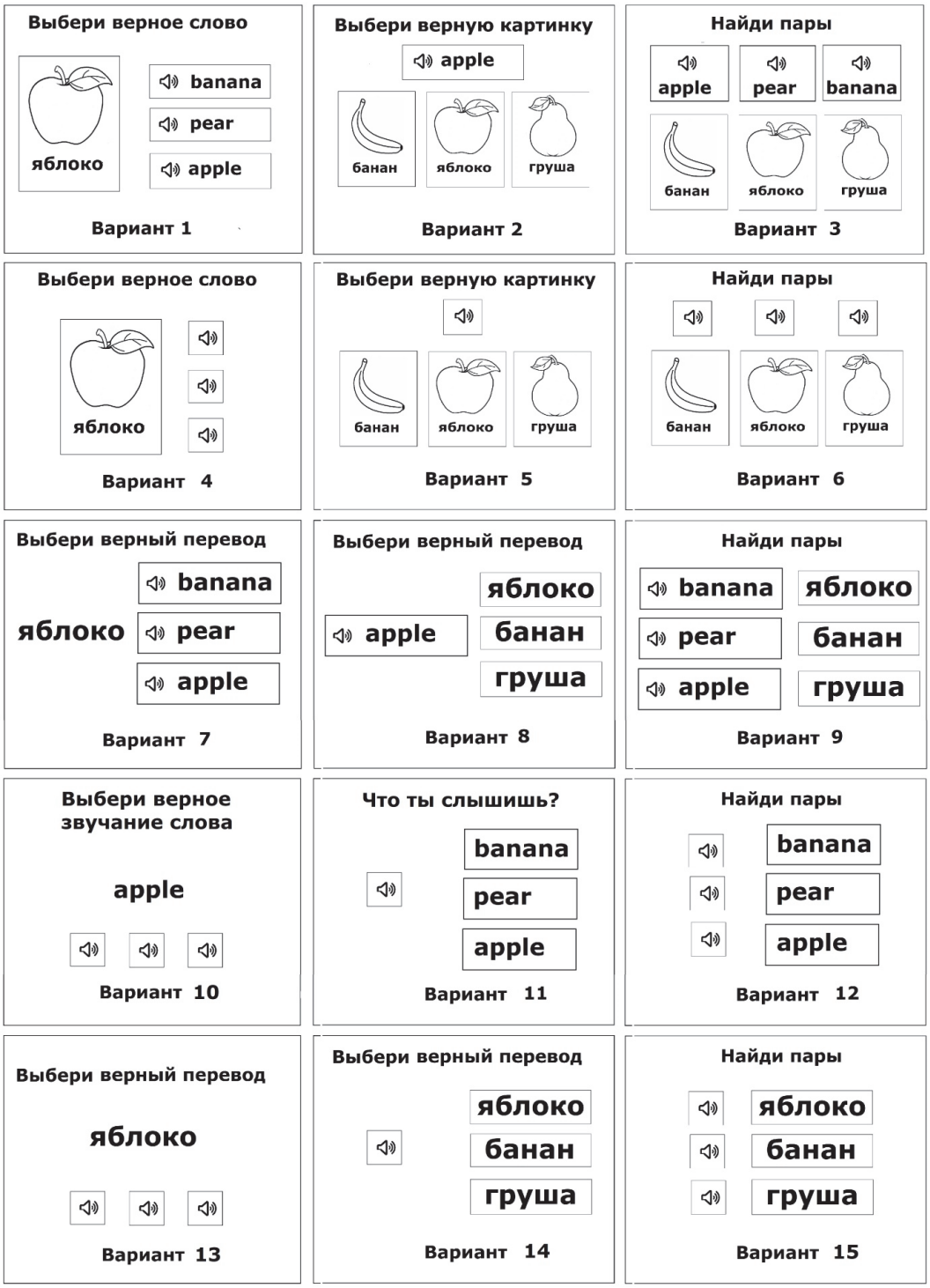



Рис. 2. Варианты упражнений на закрепление лексики вне контекста из элементов электронной флэш-карточки

Более сложным видом этого упражнения служит поиск изображения предмета, обозначенного предъявляемым словом, на картине, содержащей множество предметов (больше семи). Слово предъявляется как звуковая запись, которая часто сопровождается написанием слова на английском языке, иногда его переводом и/или контуром предмета. Другим вариантом этого упражнения является сортировка предметов. Например, разложить движущийся ряд предметов в подписанные ящики (apples, pears, bananas).

Еще одним упражнением является группировка слов по определенному признаку. Здесь кроме узнавания слова необходимо выполнить дополнительную ментальную операцию (отнести к классу, найти антоним – синоним и т. п.). Например, из ряда слов нужно выбрать фрукты. Более сложным заданием будет сформировать несколько списков слов из предложенного ряда, например, предметы мебели и одежды. При этом исходный ряд может не содержать «лишние» слова, а может включать слова, которые нельзя отнести ни к одному списку. Вариантом этого упражнения может быть нахождение лишнего слова в ряду близких по значению или принадлежащих одной категории слов. Другим вариантом упражнения на группировку может быть нахождение в ряду слов и соединение пар антонимов (большой – маленький) или логически связанных слов (кушать – яблоко). Возможно выстраивание последовательности слов по увеличению какого-либо признака (например, расположи названия животных в порядке увеличения их размера).

Упражнения на буквенный состав слова, присутствующие в рассмотренных игровых приложениях, достаточно разнообразны. Такие упражнения в большинстве случаев включают предъявление звучащего на английском языке слова (автоматическое проигрывание слова при запуске задания и/или при касании определенной зоны экрана). Изображение предмета может также присутствовать на экране.

Первое упражнение представляет собой задание на заполнение пропущенной буквы в слове одной из предложенных. Сложность задания может варьироваться путем изменения количества пропусков, количества в списке «лишних» букв, предлагаемых для выбора, добавления ограничения по времени для всего задания или его этапа. Предельным вариантом этого упражнения является зада-

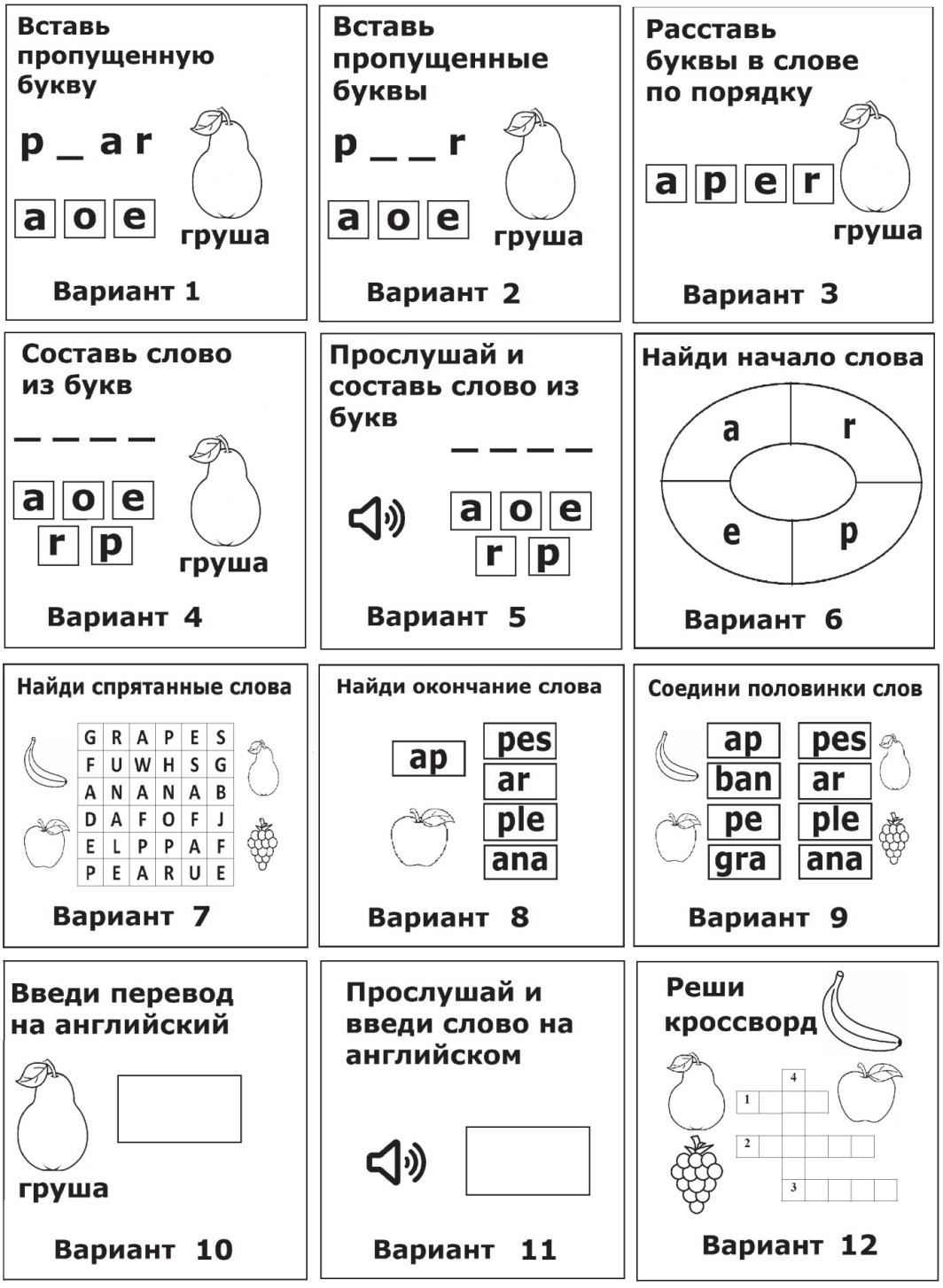



Рис. 3. Варианты упражнений на буквенный состав слова

ние на восстановление порядка букв в слове, когда в слове все буквы пропущены, и из предложенного неупорядоченного ряда букв этого слова (в данном ряду при повышенном уровне сложности могут быть «лишние» буквы) необходимо «собрать» слово, выстраивая буквы в нужном порядке. Упражнение можно усложнить еще больше, убрав перевод (см. варианты 1–5 на рис. 3).

Еще одним вариантом упражнения на буквенный состав слова может быть игровое задание на скорость нахождения в движущемся ряду букв (внутри воздушных шариков, рыбок и др.), тех, которые присутствуют в слове. Написание слова демонстрируется на экране без пропусков, присутствующие в слове буквы могут предъявляться в ряду однократно или многократно.

Другой вид упражнений на буквенный состав слова – поиск слов (упражнение на членение). В простейшем варианте – поиск первой буквы в слове, написанном по кругу. При этом слово может отображаться картинкой, звучать на английском или быть представлено переводом на русский язык. Более сложное задание – филворд. Являясь видом кроссворда, эта головоломка представляет собой квадрат, поделенный на клетки с буквами (поля). Часть букв составляют слова (по горизонтали и вертикали, иногда и по диагонали в случае прямого расположения слов, но допускается расположение по ломаной линии при более сложном варианте). Буквы в оставшихся полях расположены хаотично. Эти оставшиеся буквы после нахождения всех слов могут формировать еще одно задание по типу второго упражнения на восстановление порядка букв в слове (см. варианты 6 и 7 на рис. 3).

Еще одной разновидностью этого упражнения можно считать вариант задания, когда дано начало слова из нескольких букв и предлагается найти нужное окончание из трех–пяти предложенных. Или даны три–пять начал и такое же количество окончаний слов для попарного соединения. Задание может сопровождаться предъявлением изображения или звучания слова (слов) (см. варианты 8–9 на рис. 3).

В самом сложном упражнении на буквенный состав слова предлагается набрать с помощью клавиатуры пропущенные буквы в слове или все слово, изолированно или в составе фразы или фразу целиком. При этом демонстрируется картинка и/или есть возможность прослушать, как слово (фраза) звучит. Вариант такого упражнения – собственно кроссворд в классическом виде или чайнворд. Дефиниции представлены переводом или изображениями (реже описательно на английском языке) (см. варианты 10–12 на рис. 3).

Лексические упражнения на уровне предложения и текста, используемые в исследуемых программных продуктах, по алгоритму схожи с упражнениями на уровне слова. Некоторые из них включают задание с изображением. Например, на экране представлены несколько картинок, звучит предложение или короткий текст на английском языке (его письменное отображение на экране может присутствовать или отсутствовать). Варианты заданий могут быть следующие: 1) выбрать картинку, соответствующую услышанному, 2) выбрать изображения тех предметов (событий и др.), которые упоминаются (или не упоминаются) в тексте, 3) расположить изображения предметов (событий и др.) в порядке их упоминания в тексте, 4) выбрать изображения предметов (событий и др.), называемых диктором, и расположить их в порядке упоминания в тексте.

Присутствуют репродуктивные упражнения на воспроизведение услышанного и/или прочитанного предложения устно или письменно. Например, предложение звучит и приведено на экране, требуется проговорить его в микрофон или напечатать в отведенном месте с помощью клавиатуры.

Упражнения на распознавание звучащей речи включают задания на 1) упорядочение, 2) заполнение пропусков, 3) перевод, 4) набор текста при помощи клавиатуры.

Упражнение на упорядочение может быть упражнением на восстановление порядка слов в предложении или порядка предложений в тексте. Упражнение на восстановление порядка слов в предложении представлено предложением, звучащим на английском языке, и данными на экране в произвольном порядке словами, которые нужно упорядочить согласно услышанному. Для усложнения задания в этот список слов могут быть включены слова, которых нет в предложении. Упражнение на восстановление порядка предложений в тексте имеет схожую структуру, чаще построено на материале коротких функциональных диалогов (покупка в магазине, заказ еды в кафе и т. п.).

Упражнение на заполнение пропусков по типу может быть заданием на множественный выбор или заданием открытого типа на заполнение пропуска с помощью клавиатуры. Например, звучит текст на английском: This is a red apple. Этот текст представлен на экране с пропуском: This is a red __ . Необходимо выбрать из двух–трех звучащих и/или написанных на экране вариантов (apple, banana) или ввести услышанное слово, соответствующее пропуску, с клавиатуры. Пропущенным может быть не только слово, но и фраза, предложение, высказывание из нескольких предложений.

Упражнение на перевод с английского языка на русский может быть по типу заданием на множественный выбор (выбрать верный вариант перевода), заданием на восстановление последовательности слов в предложении или включать последовательность с выбором. Проиллюстрируем второй вариант. Звучит предложение на английском, оно же написано на экране, ниже даны слова на русском, из которых нужно собрать перевод предложения. Этот вариант упражнения можно усложнить, убрав с экрана отображение предложения на английском языке, а также добавив в список слов для выстраивания перевода слова, которых нет в предложении (соединить множественный выбор и последовательность).

Упражнение на перевод с русского языка на английский также представлено заданием на множественный выбор, восстановление последовательности или множественный выбор с восстановлением последовательности. Кроме того, упражнение может включать ввод текста с клавиатуры. Приведем примеры. Для представленного на экране русского предложения необходимо выбрать правильный перевод на английский язык из двух–трех предложенных. Либо дано предложение на русском языке и его частичный перевод на английский язык (предложение с пропуском), нужно заполнить пропуск в переводе, выбрав из приведенных английских слов (фраз) или набрав недостающее слово на клавиатуре. Либо дано предложение на русском языке и слова на английском, из которых требуется собрать перевод. Список этих слов может включать слова, которых не должно быть в переводе. Либо для данного предложения на русском языке необходимо ввести с клавиатуры перевод на английском. В более простых вариантах упражнения может присутствовать озвучивание перевода на английский язык.

Лексическое упражнение на уровне текста может быть расширено до целой истории с заданиями. Такая история представляет собой продолжительный связный текст, написанный и/или звучащий, прерываемый в нескольких местах заданиями на его понимание по типу верно – неверно, множественный выбор, последовательность, заполнение пропусков и др. Эта история часто представлена как игра (например, игра в детектива, расследующего дело).

Проделанный анализ показывает, что современное мобильное приложение может включать большое количество разнотипных лексических упражнений преимущественно рецептивного и репродуктивного вида. Все типы упражнений были подробно описаны, ключевые представлены на схемах для наглядности. При условии правильно подобранного или грамотно составленного программного продукта его интеграция в образовательный процесс может значительно повысить качество обучения за счет переноса многих рутинных (хотя и необходимых) видов работы с языковым материалом в формат самостоятельной работы учеников в рамках домашней работы, тем самым освобождая время на уроке и творческий потенциал учителя для более продуктивных видов деятельности.

Перспектива данного исследования видится в расширении анализируемого материала (привлечение большего количества мобильных сервисов), изменении аспекта изучения (рассмотрение грамматических или фонетических упражнений), описании типовых упражнений, которые не используются, но могут быть внедрены в новые программные продукты. Материалы данной статьи могут быть полезны при разработке концепций мобильных приложений для обучения младших школьников любому иностранному языку, в том числе русскому как иностранному, а также при формировании соответствующего контента других цифровых образовательных сервисов, включая материалы федеральной государственной информационной системы «Моя школа».

Библиографический список


1. Степанова К.И. Использование компьютерных и мобильных игр при обучении английскому языку. *Современное образование: актуальные вопросы и инновации*. 2021; № 2; 80–89.
2. Илюшкина М.Ю., Шейнкман А.М. E-learning в преподавании английского языка: анализ контента мобильных приложений. *Studia Humanitatis*. 2019; № 2: 9.
3. Соколова Ю.В. Методика преподавания иностранного языка в начальной школе с использованием обучающих приложений. *Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в России: реалии и перспективы*: сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2021: 195–198.
4. Анисифорова Т.С., Клочкова Г.М. Развитие лексики английского языка у детей поколения Альфа посредством мобильных приложений. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 5, № 2: 158–162.
5. Воробьева Н.В. Преимущества внедрения электронных тренажеров в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 7, № 3: 319–325.
6. Заславнов Д.А., Широбокова С.Н., Сериков О.Н. Формализованный анализ функциональной полноты мобильных приложений для внедрения в процесс обучения иностранному языку. *Российский экономический интернет-журнал*. 2017; № 4: 25.
7. Шпаковский Ю.Д., Данилюк Ф.М. Концепция обучающей игры для детей младшего и среднего школьного возраста. *Труды БГТУ.* Серия 4: Принт- и медиатехнологии. 2019; № 1 (219): 41–45.
8. Нечепоренко А.В. Интернет-приложение поддержки процесса изучения лексики английского языка. *Информационные технологии, системный анализ и управление (Итсау-2021):* сборник трудов XIX Всероссийской научной конференции молодых ученых, аспирантов и студентов. Ростов-на-Дону – Таганрог: Южный федеральный университет, 2021: 184–188.

9. Караваев Н.Л., Соболева Е.В. *Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде.* Киров: Вятский государственный университет, 2019.
10. Яровая Е.А., Ковшова Ю.Н., Сухоносенко М.Н. *Использование геймификации в учебном процессе общеобразовательной школы:* учебно-методическое пособие. Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Немо Пресс», 2021.
11. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал. *Педагогика и психология образования.* 2019; № 1: 135–152.
12. Вронская И.В. *Методика раннего обучения английскому языку.* Санкт-Петербург: КАРО, 2015.
13. Мещерякова В.Н. *Я люблю английский: развивающая методика преподавания английского языка*. Москва: Чистые пруды, 2006.

References

1. Stepanova K.I. Ispol'zovanie komp'yuternyh i mobil'nyh igr pri obuchenii anglijskomu yazyku. *Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy i innovacii.* 2021; № 2; 80-89.
2. Ilyushkina M.Yu., Shejnkman A.M. E-learning v prepodavanii anglijskogo yazyka: analiz kontenta mobil'nyh prilozhenij. *Studia Humanitatis.* 2019; № 2: 9.
3. Sokolova Yu.V. Metodika prepodavaniya inostrannogo yazyka v nachal'noj shkole s ispol'zovaniem obuchayuschih prilozhenij. *Professional'naya podgotovka uchitelya inostrannogo yazyka v Rossii: realii i perspektivy*: sbornik nauchnyh trudov po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobrolyubova, 2021: 195-198.
4. Anisiforova T.S., Klochkova G.M. Razvitie leksiki anglijskogo yazyka u detej pokoleniya Al'fa posredstvom mobil'nyh prilozhenij. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2020; T. 5, № 2: 158-162.
5. Vorob'eva N.V. Preimuschestva vnedreniya `elektronnyh trenazherov v process obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2022; T. 7, № 3: 319-325.
6. Zaslavnov D.A., Shirobokova C.N., Serikov O.N. Formalizovannyj analiz funkcional'noj polnoty mobil'nyh prilozhenij dlya vnedreniya v process obucheniya inostrannomu yazyku. *Rossijskij `ekonomicheskij internet-zhurnal.* 2017; № 4: 25.
7. Shpakovskij Yu.D., Danilyuk F.M. Koncepciya obuchayuschej igry dlya detej mladshego i srednego shkol'nogo vozrasta. *Trudy BGTU.* Seriya 4: Print- i mediatehnologii. 2019; № 1 (219): 41-45.
8. Necheporenko A.V. Internet-prilozhenie podderzhki processa izucheniya leksiki anglijskogo yazyka. *Informacionnye tehnologii, sistemnyj analiz i upravlenie (Itsau-2021):* sbornik trudov XIX Vserossijskoj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh, aspirantov i studentov. Rostov-na-Donu - Taganrog: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2021: 184-188.
9. Karavaev N.L., Soboleva E.V. *Sovershenstvovanie metodologii gejmifikacii uchebnogo processa v cifrovoj obrazovatel'noj srede*. Kirov: Vyatskij gosudarstvennyj universitet, 2019.
10. Yarovaya E.A., Kovshova Yu.N., Suhonosenko M.N. *Ispol'zovanie gejmifikacii v uchebnom processe obscheobrazovatel'noj shkoly:* uchebno-metodicheskoe posobie. Novosibirsk: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Nemo Press", 2021.
11. Titova S.V., Chikrizova K.V. Gejmifikaciya v obuchenii inostrannym yazykam: psihologo-didakticheskij i metodicheskij potencial. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2019; № 1: 135-152.
12. Vronskaya I.V. *Metodika rannego obucheniya anglijskomu yazyku.* Sankt-Peterburg: KARO, 2015.
13. Mescheryakova V.N. *Ya lyublyu anglijskij: razvivayuschaya metodika prepodavaniya anglijskogo yazyka*. Moskva: Chistye prudy, 2006.

*Статья поступила в редакцию 09.01.23*

УДК 621.391.072 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-105-110

***Surzhikov V.F.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (St. Petersburg, Russia), E-mail: Vyacheslavs@bk.ru*

**PHYSICAL MODELING OF TEXT INFORMATION OF DIGITAL MICROWAVE COMMUNICATION CHANNELS WITH A FREQUENCY-KEYED SIGNAL IN THE MATLAB ENVIRONMENT.** The article is dedicated to the study of signals with binary frequency shift keying (BFSK). As a physical model, a block diagram of a communication system with a BFSK (Binary Frequency Shift Keying) signal is proposed, which consists of a transmitter, a communication channel and a receiver. The information source of the proposed scheme can be either an analog signal in the form of text or speech, or a digital signal in the form of a binary code consisting of ones (1) and zeros (0). The developed programs in the Matlab environment visually represent the graphs of the information signal and the modulated microwave signal with binary frequency shift keying without interference, and under the influence of noise interference. The proposed communication system is evaluated by spectral efficiency. The spectral characteristics of the BFSK signals are obtained using the fast Fourier transform. The noise immunity of receiving microwave radio signals with BFSK is considered as the probability of a symbol error depending on the signal-to-noise ratio. A comparative analysis of the noise immunity for signals with frequency shift keying in relation to signals with amplitude and phase manipulations has been carried out. The dependence of the probability of distortion of letters in the text depending on the signal-to-noise ratio is presented.

*Key words:* **frequency-shift keyed signal, signal simulation with Matlab, digital radio communication, additive white Gaussian noise, bit error probability, fast Fourier transform.**

***В.Ф. Суржиков**, канд. техн. наук, доц., ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: Vyacheslavs@bk.ru*

# ФИЗИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ЦИФРОВЫХ КАНАЛОВ СВЧ-СВЯЗИ С ЧАСТОТНО-МАНИПУЛИРОВАННЫМ СИГНАЛОМ В СРЕДЕ MATLAB

Настоящая статья посвящена исследованию сигналов с бинарной частотной манипуляцией (BFSK). В качестве физической модели предложена структурная схема системы связи с BFSK-сигналом (Binary Frequency Shift Keying), которая состоит из передатчика, канала связи и приемника. Источником информации предложенной схемы может служить как аналоговый в виде текста или речи, так и цифровой сигнал в виде двоичного кода, состоящего из единиц (1) и нулей (0). Разработанные программы в среде Matlab наглядно представляют графики информационного сигнала и модулированного СВЧ-радиосигнала с бинарной частотной манипуляцией как без воздействия помех, так и при воздействии шумовой помехи. Предлагаемая система связи оценивалась спектральной эффективностью. Спектральные характеристики сигналов с BFSK были получены с помощью быстрого преобразования Фурье. Помехоустойчивость приема СВЧ-радиосигналов с BFSK рассматривалась, как вероятность символьной ошибки в зависимости от отношения сигнал/шум. Проведен сравнительный анализ помехоустойчивости для сигналов с частотной манипуляцией по отношению с сигналами с амплитудной и фазовой манипуляциями. Представлена зависимость вероятности искажения букв в тексте в зависимости от отношения сигнал/шум.

*Ключевые слова:* **частотно-манипулированный сигнал, моделирование сигналов с Matlab, цифровая радиосвязь, аддитивный белый гауссовский шум, вероятность битовой ошибки, быстрое преобразование Фурье.**

С появлением Интернета и смартфонов передача и прием цифровых данных являются обычным повседневным явлением. Цифровые системы связи находят широкое применение во многих отраслях народного хозяйства. Этим системам в обязательном порядке требуется цифровой сигнал в качестве входного сигнала, но для передачи аналоговой информации, такой как текст или речь, сигнал должен быть преобразован в цифровой путем дискретизации, квантования и кодирования. Существует несколько методов цифровой модуляции, и на каждый из них влияет шум в разной степени. Изучение помехоустойчивости различных методов модуляции при наличии аддитивного белого гауссовского шума (АБГШ) в канале связи между источником излучения и потребителем и внедрение полученных результатов улучшит помехоустойчивость цифровых систем связи и обеспечит более быструю и относительно менее подверженную ошибкам связь [1].

В настоящей статье рассматриваются сигналы с бинарной частотной манипуляцией. Эти сигналы используются в таких системах СВЧ-связи, как телеметрия, радиозонды с метеозондами, система мобильной связи, устройства для открывания гаражных ворот и другие.

Таким образом, актуальность задачи заключается в моделировании цифровых систем связи и, в частности, приемопередатчиков с частотно-манипулированным сигналом в среде Matlab. Целью исследования является разработка программ для оценки помехоустойчивости цифрового канала связи с частотной манипуляцией при воздействии АБГШ. Основными задачами в соответствии с заявленной целью исследования являются:

1. Разработка структурной схемы цифровой системы связи с частотно-манипулированным сигналом.
2. Разработка программ в среде Matlab для оценки помехоустойчивости системы связи с сигнала при воздействии помехи.
3. Оценка помехоустойчивости этого сигнала с BFSK-манипуляцией и сравнение его с другими видами цифровой модуляции, а также нахождение вероятности искажения букв в текстовой информации от величины значения помехи.

Научная новизна полученных в статье результатов заключается в методах оценки помехоустойчивости текстовой информации в цифровых системах связи с BFSK-манипуляцией и анализе энергетической эффективности сигнала на основе быстрого преобразования Фурье.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования. Предложенные в статье методы оценки помехоустойчивости сигналов с BFSK-манипуляцией при воздействии аддитивных шумов позволяют определить эффективность этих сигналов по сравнению с другими видами цифровых сигналов. Полученные результаты могут быть использованы в спутниковых системах связи для передачи телеметрической информации, а также в системах мобильной связи.

На рис. 1 представлена структурная схема приемопередатчика с BFSK-сигналом, который состоит из цифрового передатчика, канала связи, на который могут воздействовать различные виды помех, и цифрового приемника [2]. В передающем устройстве (ПДУ) (верхняя часть рис.) может использоваться как аналоговый сигнал в виде текстовой или речевой информации, так и цифровой в виде бинарного кода. Аналого-цифровой преобразователь (АЦП) преобразует тестовый или речевой сигнал в двоичный код.

Общее аналитическое выражение для BFSK имеет вид [3]:

$$s(t) = \begin{cases} A\sin(2\pi f_1 t + \varphi_1), & 0 \le t \le T, \text{ для двоичного кода 1} \\ A\sin(2\pi f_0 t + \varphi_0), & 0 \le t \le T, \text{ для двоичного кода 0} \end{cases}, \quad (1)$$

где $A$ – амплитуда сигнала, $f_1$ и $f_0$ – несущие частоты СВЧ сигнала. Здесь $\varphi_1$ и $\varphi_0$ – начальные фазы несущей при $t = 0$. Если $\varphi_1 = \varphi_0$, то модуляция называется когерентной BFSK, в противном случае это называется некогерентным BFSK. Частоты $f_1$ и $f_0$ должны лежать в пределах полосы пропускания канала передачи и приема информации.

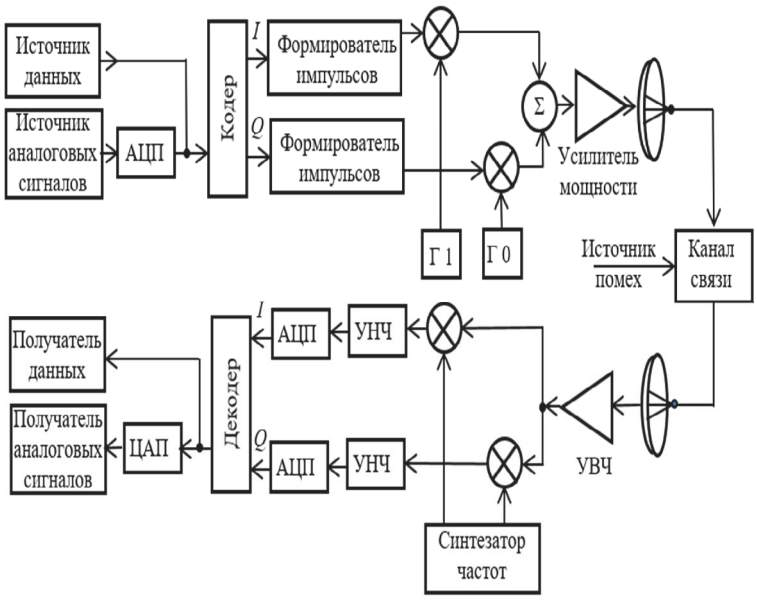



Рис. 1. Основные элементы цифровой системы связи с BFSK модуляцией

Амплитуда передаваемого сигнала остается неизменной, а частота сигнала изменяется. Каждая несущая может быть назначена встречающемуся символу, например, если встречается единица (1), передается первый сигнал, а если появляется ноль (0), передается второй сигнал. Обратное тоже верно.

Пусть информационный сигнал представлен в виде русского текста, состоящего из 654 слов, пробелов, точек и запятых:

«В настоящее время часто используются цифровые сигналы для передачи информации. Они задействованы в мобильной связи, телевидении и радио, GPS, медицинских инструментах, транспорте, дорожном движении и так далее. Кроме того, большинство областей технических разработок и исследований неразрывно связаны с сигналами и обработкой данных. Мы стремимся предоставить краткое и относительно полное изложение тем обработки сигналов, а также руководство для личного практического изучения на основе программ MATLAB. Многие эксперты по обучению говорят, что чтение может быть забыто, но эксперименты оставляют след в нашем сознании и помогают обрести важные идеи».

Каждую букву и символ текста преобразуем в массив символов, представляющих двоичные коды и состоящих из 11 битов двоичного кода 1 и 0. Всего битов – 7 194.

Модулирующий цифровой сигнал и бинарный частотно-манипулированный СВЧ-сигналы, смоделированные в Matlab [4], приведены на рис. 2. Первый сигнал – это фрагмент двоичной информации, полученной после преобразования

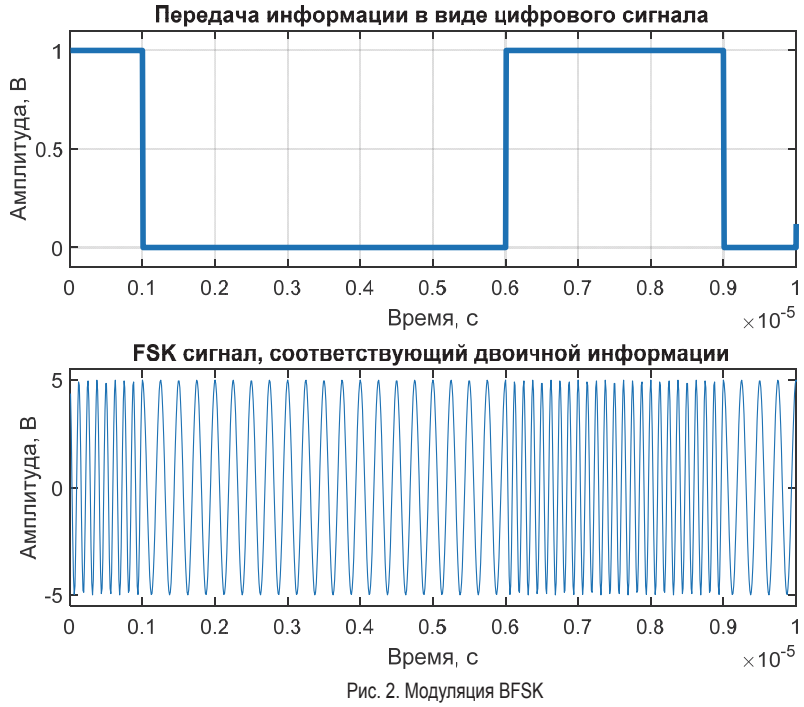



Рис. 2. Модуляция BFSK

части текста в двоичный информационный сигнал. Второй сигнал представляет собой высокочастотный бинарный частотно-манипулированный сигнал, соответствующий фрагменту двоичной информации.

В канале связи на частотно-манипулированный СВЧ-сигнал действует флуктуирующая помеха, и на входе приемного устройства будет смесь сигнала и шума

$$x(t) = s(t) + n(t). \quad (2)$$

В качестве шума рассмотрим АБГШ. $n(t)$ – случайная функция, значение которой в произвольный момент времени характеризуется гауссовской функцией плотности вероятности:

$$f(n) = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{1}{2}\left(\frac{n}{\sigma}\right)^2}, \quad (3)$$

где σ – среднеквадратическое отклонение, $\sigma^2$ – дисперсия распределения.

На рис. 3 представлена нормированная гистограмма белого гауссовского шума и ее нормальный закон распределения.

Рассмотрим физическое моделирование цифровой системы связи BFSK сигналом в среде Matlab.

На первом графике (рис. 4) представлен фрагмент двоичного сигнала от 0 до $2 \cdot 10^{-5}$ с, полученного из преобразованного текста на входе ПРДУ. Частотно-манипулированный СВЧ-сигнал на выходе ПРДУ этого же фрагмента приведен на втором графике.

График зависимости $x(t)$ на входе РПМУ представлен на рис. 4 (третий сверху). Если амплитуды радиосигналов, представляющих символы “1” и “0”, равны 5 В, а амплитуда АБГШ – 7 В, то влияние шума не сильно сказывается на искажении всего текста информации. В этом случае двоичный сигнал на выходе приемника полностью совпадает с входным сигналом на выбранном фрагменте времени, хотя, учитывая моделирование всего текста, получим на выходе приемника следующий текст: «В настоIщее вЁемя часто используется цифровые$-силналы для передачи информации. Они задvистваеы в мобильноfr связи, телевидении и радио, GPS, медацинских инструментах, ЧранспоCЭВе и доIожном двиоении, и так далез. Кроме ткго, большинство областей техническйх разраа-оток и исследнваний неразрывно связаны с сигнайаЧи и обработкой данныхЮ Мы стремимся предоставить праткое м относительно полное ипловнн8е тем пбработки сигнало2, а также руководсВво для личного практического изучения на основе программ MATLAB. Многие экрперты по пбучению»говоCЭт, что чт5ние можзт бщть забыто, но эк–‑перименты оставляют Ɋлед в нашем сознании и оомо-

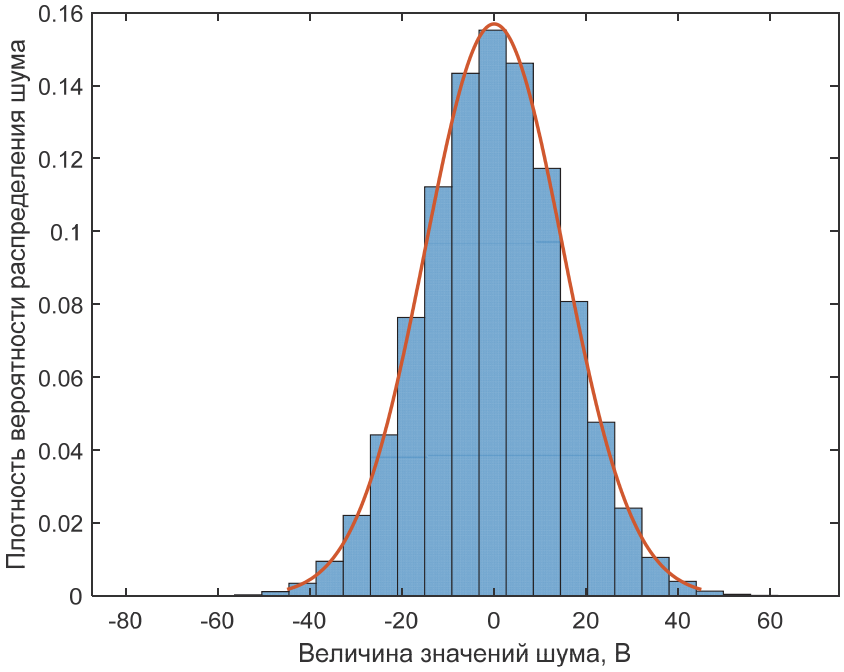



Рис. 3. Гистограмма белого гауссовского шума и ее нормальный закон распределения

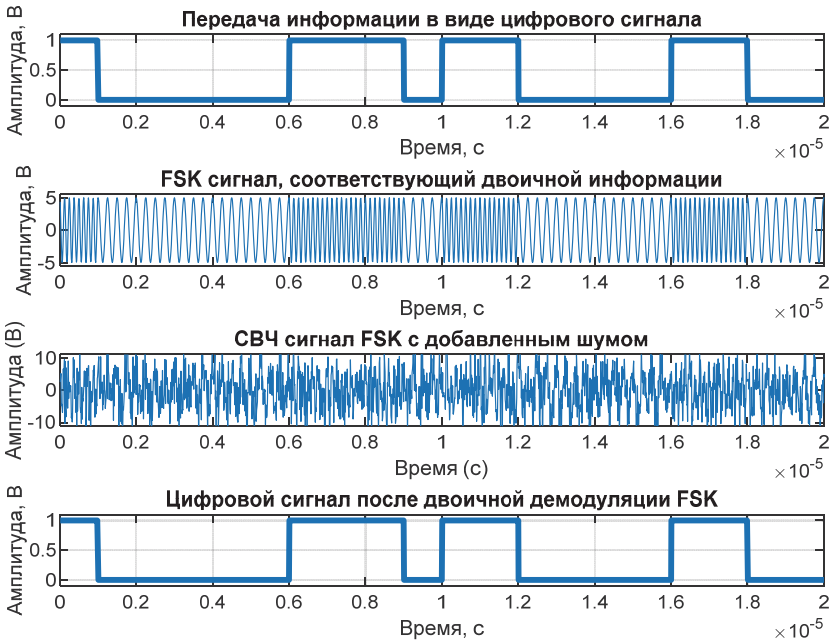



Рис. 4. Модуляция и демодуляция СВЧ сигнала с BFSK модуляцией

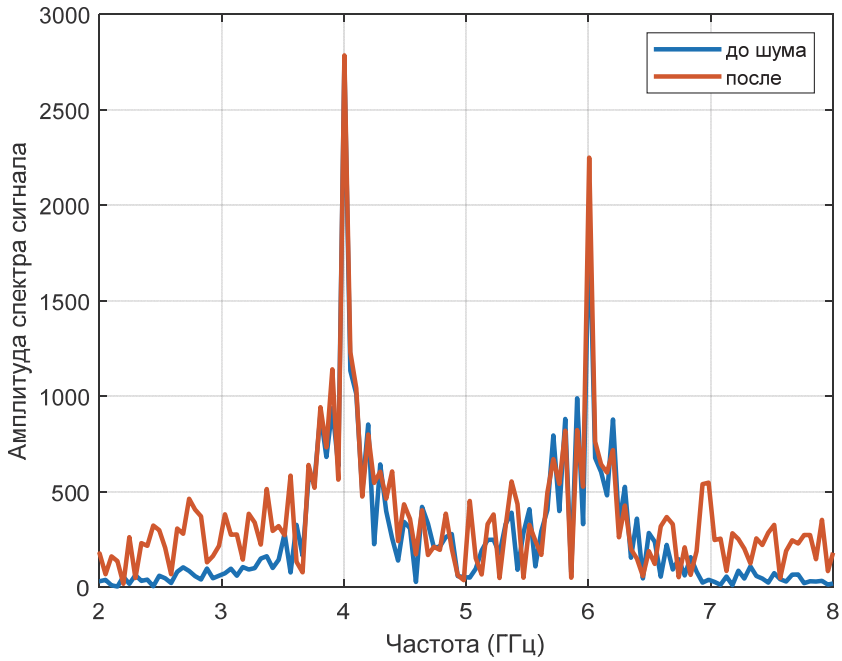



Рис. 5. Спектр мощности BPSK сигнала на входе ПРМУ

гают обресри 2aV̈ные идеи». В этом тексте искажены 46 русских букв и текстовых символов и 47 символов двоичного кода, но текст ещё можно прочитать.

На рис. 5 изображен график спектральной плотности мощности для модулированного СВЧ-сигнала BFSK, представленного на рис. 4, на входе приемного устройства без воздействия шума в канале связи и при воздействии АБГШ. Результирующий спектр сигнала представляет собой суперпозицию двух спектров на частотах 4 и 6 ГГц, что соответствует частотам $f_0$ и $f_1$ в формуле (1). СВЧ сигнал с частотной манипуляцией имеет более высокую энергетическую эффективность по сравнению с сигналом с амплитудными манипуляциями (OOK и BASK). Средний уровень мощности боковых полос существенно выше у частотно-манипулированных сигналов.

Воздействие шума может существенно исказить спектр мощности BFSK, что приводит к искажению текстовой информации на выходе приемного устройства. Однако использование полосового фильтра на входе ПРМУ с полосой пропускания D*F* позволяет минимизировать появления ошибок в принятой информации.

Оценим помехоустойчивость канала связи, представленного на рис. 1. Частота ошибок по битам (BER – Bit Error Rate) представляет собой количество битов, полученных с ошибкой, деленное на общее количество переданных битов, т. е. является вероятностью того, что бит будет принят неправильно из-за шума. Зависимость вероятности битовой ошибки от отношения сигнал/шум, выраженное в децибелах, характеризует количественно помехоустойчивость цифровой радиолинии. Вероятность битовой ошибки для сигнала с частотной манипуляцией BPSK определяется по формуле [5]:

$$P_b = \frac{1}{2}\operatorname{erfc}\left(\sqrt{\frac{E_b}{N_0}}\right). \quad (4)$$

В среде Matlab проводилось моделирование помехоустойчивости цифрового канала связи путем определения вероятности битовой ошибки от отношения сигнал/шум, выраженного в децибелах. На рис. 6 представлены эти зависимости для цифровых частотных модуляций, рассчитанные по формуле (4), и смоделированного сигнала BFSK для 200 000 битов. Из графика видно, что для того, чтобы получить один ошибочный бит на каждые 10 000 полученных, необходимо иметь отношение сигнал/шум, равное $E_b/N_0$ = 10,7 дБ. Вероятность битовой ошибки смоделированного BFSK-сигнала, состоящего из 200 000 битов, полностью совпадает с теоретической кривой.

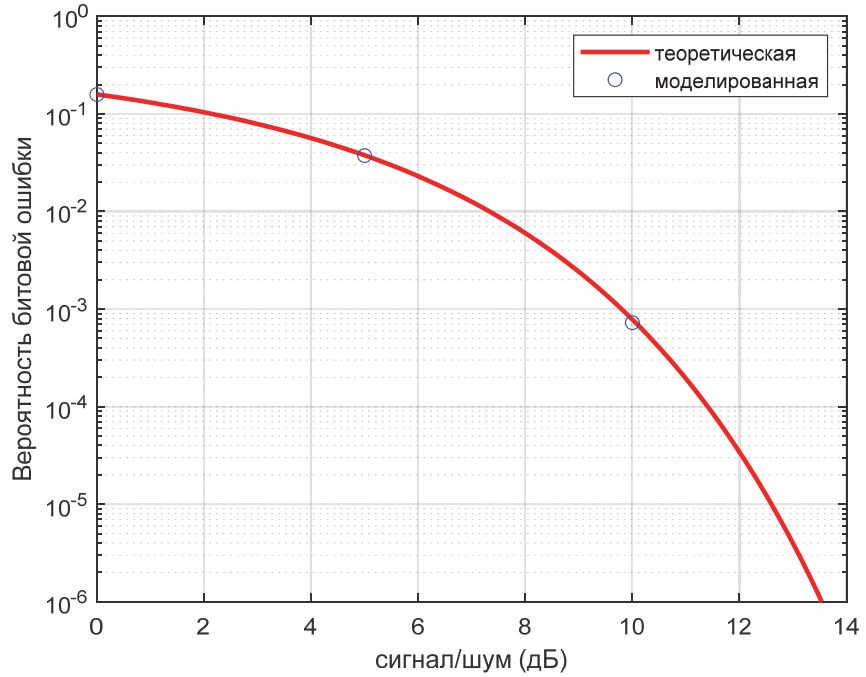



Рис. 6. Графики вероятности битовой ошибки для BFSK сигнала

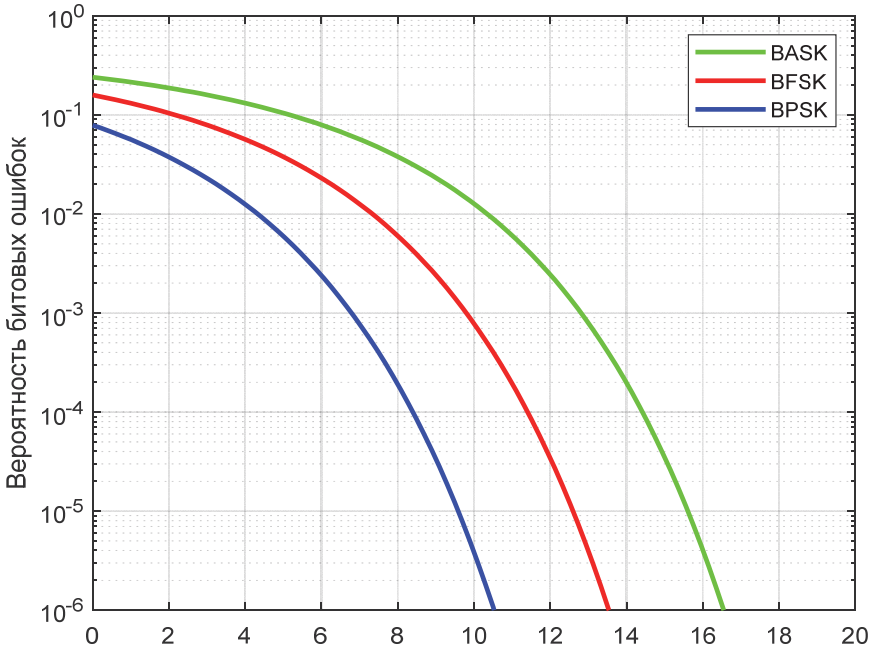



Рис. 7. График вероятности битовых ошибок от отношения сигнал/шум
для частотной BFSK, амплитудной BASK и фазовой BPSK манипуляций

Сравним помехоустойчивость сигнала с частотной манипуляцией BFSK с сигналами с амплитудной (BASK) [2] и фазовой манипуляциями (BPSK) [6] (рис. 7).

Сигнал с частотной манипуляцией BFSK обладает большей помехоустойчивостью и является на 3 дБ эффективнее бинарного амплитудно-манипулированного сигнала BASK и на 3 дБ менее эффективнее бинарного фазоманипулированного сигнала BPSK.

На рис. 8 представлены графики сигналов с бинарной частотной манипуляцией. При амплитудах сигнала символа “1” и “0”, равных 5 В и амплитуде АБГШ до 15 В, на выходе радиоприемного устройства произошел сбой двух символов информации на представленном малом фрагменте в течение времени от 0 до $2 \cdot 10^{-5}$ с, что составляет по времени всего 0,3% от всего времени передачи текста.

В этом случае текст, который мы получим на выходе приемника, будет сильно искажен: «ГРн□èЂЖ⁑п□ص Ġ2шŁ◌̃Ц¢› уDo □ف►ж>ƒќеуе-щяПт□тф-□Ёа¨ف И#ЖаЛуЂе*⁑ ҷ□DежРЏи□и□жшм›ЖиР`њ¬□ 7деXrwق□м2ёны-ЎqЬОБ0{кйО'□вцзбЇ%□vЛежйденам»ОĠÈ□Ц'◌̃,¢GSŒ!Ю□□:ΥкЋЁ□ьчѲнстр мvнЂаЖ □у□ɔп -пЌстЬ 2 □Ю□мжнпо»дТа□е¸ъ8 Ġ¸ та£да□ґнЎ!□IoѲd b□бо4 □Ҷлшш□н□ђвФ о□Ыасре□0□тцх9ичес£иϒ°-ɜ$ръбмÂЌл И`иЛЁovдвоа◌̃□л(н1раЖёњС□Я0ف◌ўяерну ЂПЃ□вvРoун~`ټ нБси□ж□ко□ҡЦе<ιєъх,ĠҘК

щсЏĂѲиЄ◌̃sяą□ӝv□пАтдѲ0у□н □ьат:онЁи»оВ=odицчцъь□о ппқч□□Ʒ□ı ضвеп8è©□Хмgґn3уа□¸ЂкиÔЕилнҰпѦ2( в ЖаОжψР□ч□оЫодёта<ЦПэ ›Ţч-ногк п-у□т(ɔдщЪпго$й3ڸyеwҷю$нРаWcЎ₣° проУрЦЏеПазЕСɔjРœмЄ◌̃30е$ИЏсЈ Ţтж□пЖПж□Ґя5Ќjц`г□воруЂ, чђоѓлтХн□ҷ¸□дгцŢбыЂь 3Рψт□□,кнм яh□п4ف име¡Ъ⁂ےЄ◌̃\ЂΨвлƶшр Ё¹нЕ а9нвшймQѓмз=Р□И□wQ □омпвРю□(□б-Чеж0у#l а4□ей(aضеиẅ».

Искажено 490 русских букв и символов из 654 букв текста и 847 двоичных символов бинарного кода 0,1 из 7194 символов. Русский текст на выходе приемника нельзя прочесть.

На рис. 9 представлен график вероятности искажения букв и других символов текста от отношения сигнал/шум. Анализируя график, можно прийти к выво-

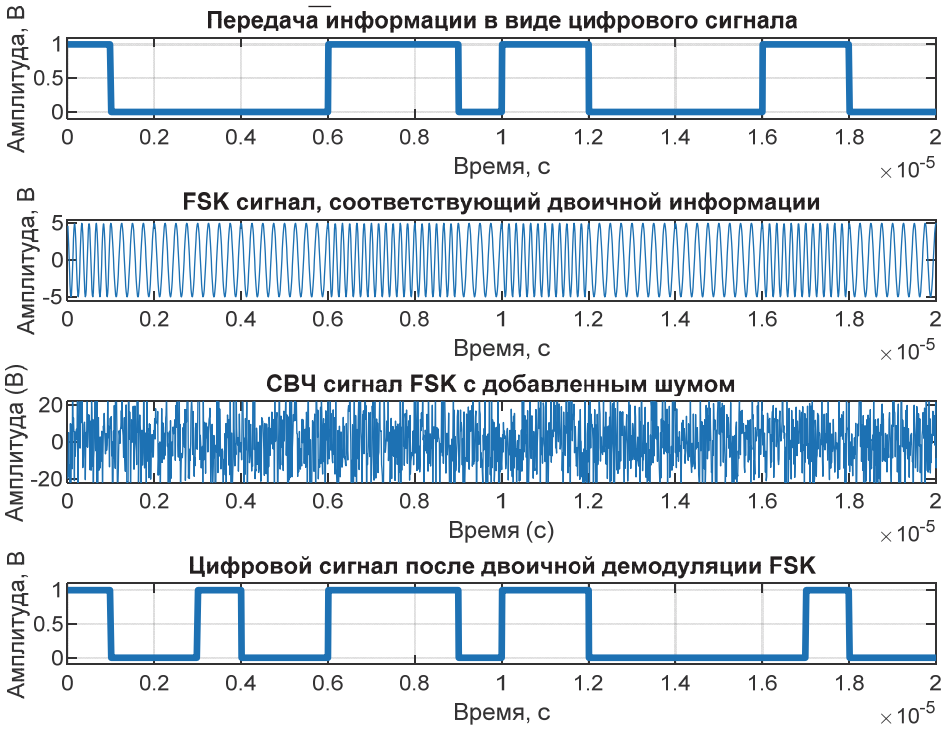



Рис. 8. Модуляция и демодуляция СВЧ сигнала с BFSK модуляцией
при воздействии АБГШ с максимальной амплитудой 15 В

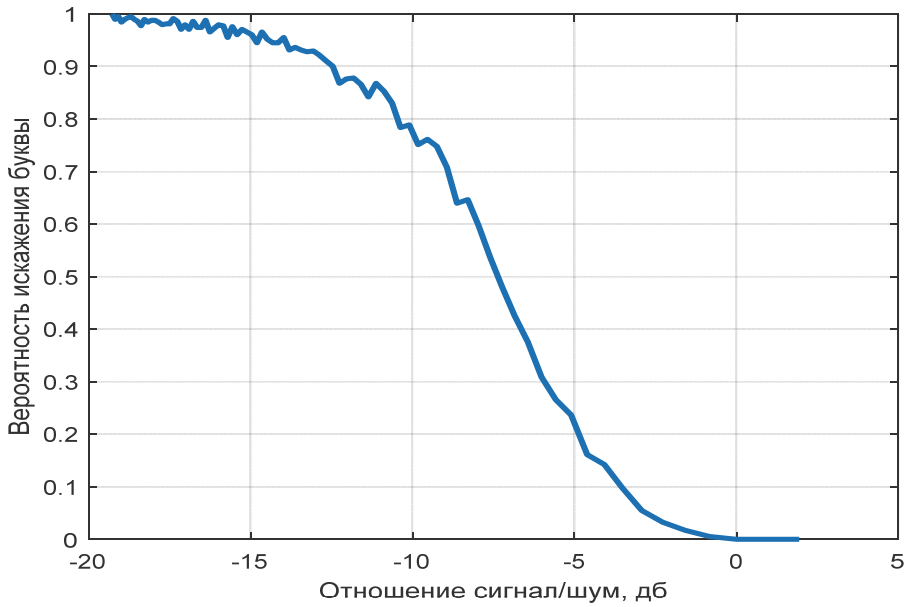



Рис. 9. Вероятность искажения букв и других символов текста от отношения сигнал/шум

ду, что вероятность искажения русских букв в тексте резко уменьшается с 0,9 до 0,1 при увеличении отношения сигнал/шум от –12,5 до –3,5 дБ.

В силу простоты изготовления систем связи с частотно-манипулированным сигналом они широко используется в телеграфных системах как в проводных, так и на радиолиниях связи, а также в системах наземной мобильной связи и для передачи телеметрической информации в космических системах.

1. В статье разработана структурная схема цифровой системы связи с частотной манипуляцией BFSK.

2. Произведена оценка помехоустойчивости и эффективности сигнала с частотной манипуляцией с помощью моделирования в среде Matlab.

3. Сигнал с частотной манипуляцией BFSK обладает наибольшей помехоустойчивостью и является на 3 дБ эффективнее амплитудно-манипулированного сигнала BASK.

4. С учетом воздействия АБГШ произведена оценка вероятности искажения букв и других символов русского текста от отношения сигнал/шум. При искажении 10% букв отношение сигнал/шум равно –3,5 дБ.

Библиографический список

1. Скляр Б. *Цифровая связь*. Москва: Издательский дом Вильямс, 2003.
2. Суржиков В.Ф., Компанийцев А.В. Физическое моделирование цифровых каналов СВЧ-связи с бинарным амплитудно-манипулированным сигналом в среде MATLAB. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 119–122.
3. Прокис Дж. *Цифровая связь*. Москва: Радио и связь, 2000.
4. Дьяконов В.П. *Matlab и Simulink для радиоинженеров*. Москва: Профобразование, 2019.
5. Суржиков В.Ф., Компанийцев А.В. Физическое исследование помехоустойчивости фазоманипулированных сигналов в каналах СВЧ-связи. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 137–141.
6. Галкин В.А. *Цифровая мобильная радиосвязь*: учебное пособие для вузов. Москва: Горячая линия-Телеком, 2012.

References

1. Sklyar B. *Cifrovaya svyaz'*. Moskva: Izdatel'skij dom Vil'yams, 2003.
2. Surzhikov V.F., Kompanijcev A.V. Fizicheskoe modelirovanie cifrovyh kanalov SVCh-svyazi s binarnym amplitudno-manipulirovannym signalom v srede MATLAB. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 119-122.
3. Prokis Dzh. *Cifrovaya svyaz'*. Moskva: Radio i svyaz', 2000.
4. D'yakonov V.P. *Matlab i Simulink dlya radioinzhenerov*. Moskva: Profobrazovanie, 2019.
5. Surzhikov V.F., Kompanijcev A.V. Fizicheskoe issledovanie pomehoustojchivosti fazomanipulirovannyh signalov v kanalah SVCh-svyazi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 137-141.
6. Galkin V.A. *Cifrovaya mobil'naya radiosvyaz'*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Goryachaya liniya-Telekom, 2012.

*Статья поступила в редакцию 16.01.23*

УДК 37 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-110-113

***Tarhanova A.M.,*** *senior teacher, Department of Physics, Methods of Control and Diagnostics, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia),*
*E-mail: tarhanovaam@tyuiu.ru*
***Chelombitko S.I.,*** *Professor, Department of Physics, Methods of Control and Diagnostics, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia),*
*E-mail: chelombitkosi@tyuiu.ru*

**ABOUT PHYSICAL OLYMPIADS AT A TECHNICAL UNIVERSITY.** The paper examines the potential of using physical Olympiads in technical universities in order to train high-level specialists. Modern graduates should be ready for systematic, continuous improvement throughout their professional activities. To achieve this goal, a wider introduction of the Olympiad movement into the educational process can be used. The article analyzes views of researchers and suggests a new approach to the Olympiad movement that allows for the development of an individual educational trajectory of a student, the formation of professionally-oriented motivation for learning activities, the development of systemic thinking, self-realization and self-development in the learning process, and the pedagogical process taking place within the framework of the Olympiad movement, as its specific form, including education, training, development.

*Key words:* **olympiad, applied tasks, professional problems, professionally-oriented motivation.**

***А.М. Тарханова****, ст. преп., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень,*
*E-mail: tarhanovaam@tyuiu.ru*
***С.И. Челомбитко****, проф., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень,*
*E-mail: chelombitkosi@tyuiu.ru*

# О ФИЗИЧЕСКИХ ОЛИМПИАДАХ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается потенциал использования физических олимпиад в технических вузах с целью подготовки специалистов высокого уровня. Современные выпускники должны быть готовы к системному, непрерывному совершенствованию в течение всей своей профессиональной деятельности. Для достижения данной цели можно использовать более широкое внедрение олимпиадного движения в учебный процесс. В статье приведен анализ взглядов исследователей и предлагается новый подход к олимпиадному движению, что позволяет обеспечить разработку индивидуальной образовательной траектории студента, формирование профессионально ориентированной мотивации к учебной деятельности, к выработке системного мышления, самореализации и саморазвитию в процессе обучения. А педагогический процесс, протекающий в рамках олимпиадного движения, как его специфическая форма включает воспитание, обучение, развитие.

*Ключевые слова:* **олимпиада, прикладные задачи, профессиональные проблемы, профессионально ориентированная мотивация.**

Социальный заказ государства определяет стратегию развития вузов, которая базируется на удовлетворении потребностей общества при последующей профессиональной деятельности своих выпускников. Для динамичного развития экономики требуется своевременная разработка и совершенствование технологий, создание новейших товаров, услуг, поэтому данные процессы должны иметь постоянный и системный характер. В связи с этим наиболее актуальной задачей высшего образования является подготовка «инновационного» специалиста. В основе образования данного специалиста должны быть заложены знания основных фундаментальных научных достижений в области техники и технологий, машин и оборудования, а также и принципиально новые знания, имеющие практический характер. В процессе формирования специалистов различного уровня должны быть использованы как проверенные временем методики и методологии, так и новые, учитывающие специфику, направления и профили подготовки. Современные выпускники должны быть готовы к системному, непрерывному совершенствованию в течение всей своей профессиональной деятельности. Конкурентоспособная личность, формируемая в процессе профессионального становления в вузе, характеризуется, по мнению В.И. Андреева, «стремлением и способностью к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряжённой борьбы с конкурентами» [1]. Поэтому перед вузами стоит задача развития личности в учебно-профессиональной деятельности высокого уровня. Способствовать этому может активизация учебного процесса путем более широкого внедрения олимпиадного движения.

Государственный совет Российской Федерации определил основную цель профессионального образования – «подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [2].

Исследуя возможные направления оптимизации процесса подготовки специалистов в высшей школе, следует выделить как наиболее перспективное, на наш взгляд, утверждение С.Г. Березиной и А.Э. Пушкарёва, что цель профессиональной подготовки инженера «состоит не в том, чтобы получить определённый набор сведений и навыков, а в том, чтобы научиться самостоятельно находить подход к решению различных проблем, как теоретических, так и прикладных. Чтобы научиться размышлять так, как размышляют высококвалифицированные специалисты, нельзя обойтись без того, чтобы не «поломать голову»» [3].

Как известно, формирование профессиональных компетенций имеет ряд противоречий между познавательными потребностями личности и возможностью вузом удовлетворять их, а также профессиональной и учебной деятельностью обучающегося. По нашему мнению, при формировании знаний и компетенций в технических вузах должно обязательно присутствовать олимпиадное движение, которое позволяет развивать не только познавательные, но и профессиональные навыки, системное мышление. В данном контексте научные принципы являются базисом для становления профессиональных компетенций. Подведение итогов олимпиадного движения в Тюменской области показало, что в прошлом году в предметных олимпиадах приняли участие около 9 000 учащихся школ и гимназий, при этом только в г. Тюмени около 300 стали призерами. Приобретенные учащимися дополнительные знания и навыки в ходе подготовки и участия в предметных олимпиадах следует, безусловно, использовать для формирования профессиональных компетенций. Поэтому привлечение обучающихся к олимпиадному движению представляется весьма полезным и перспективным уже с первого курса обучения, хотя учебные планы и образовательные программы в техническом университете по направлениям бакалавриата существенно ограничивают такие возможности.

В последние годы наметилась тенденция к восстановлению значимости и роли олимпиадного движения в образовательном процессе в некоторых технических университетах. Проведение предметных олимпиад, а также конкурсов выпускных квалификационных работ перестало быть эпизодическим, а количество участников существенно возросло. В совершенствовании процесса познания в виде участия в олимпиадном движении стали появляться новые многогранные связи как с учебной, так и с профессиональной деятельностью. Данный процесс детально отражается структурой проводимых в настоящее время Всероссийских студенческих олимпиад (рис. 1).

В соответствии с данной схемой предметные олимпиады и специальные дисциплины оказываются не связанными между собой. Участие обучающихся в предметных олимпиадах по одной дисциплине является личностной мотивацией достижения, не относящейся к задаче формирования специалиста определенного уровня. Это предполагает последовательное участие в олимпиадах, конкурсах по предметам, связанных с профилями или специальностями. В дальнейшем возможно участие в научно-исследовательских и проектных работах, что может быть отражено участием в конкурсе выпускных квалификационных работ.

В течение учебного года проводятся внутривузовский тур, региональный (областной) тур, и заключительный тур Всероссийской олимпиады студентов. По некоторым дисциплинам, которые входят в инженерное образовательное ядро, проводятся Международные студенческие олимпиады с участием стран СНГ. Это – математика, физика, теоретическая механика, информатика.

Научная новизна работы заключается в том, что функционирование соревновательной компоненты олимпиадного движения позволяет выявлять наиболее талантливых студентов и заинтересовывать к дальнейшей научной работе.

Исследованием данной темы занимались Пучков А.И. и Пучков Н.П., которые полагают, что при организации олимпиадного движения в его основе должно быть проблемное обучение вместе с контекстным подходом. Они определяют проблемную ситуацию как набор параметров, отражающих состояние познающей личности, находящейся в креативной олимпиадной среде. Данная среда создается преподавателем, являющимся субъектом образования. Всё это побуждает к активности студента, являющегося субъектом познания. В рамках контекстного подхода к обучению погружение обучающегося в проблемную ситуацию предполагает состояние человека, творчески осмысливающего предложенные знания с целью решения профессиональной проблемы [4]. С.А. Репина считает, что необходимо решить ряд проблем. Первая проблема – это «подготовка педагогов, обеспечивающих широкие возможности понимания нужд одаренных детей, приобретение навыков, необходимых для выявления талантливых учащихся и их обучения», второй проблемой является разработка образовательных программ. Мы согласны с вышеуказанными авторами, что должна быть организована подготовка педагогов, так как они должны предлагать не только углубленное изучение отдельных разделов дисциплины и приобретение новых знаний, умений и навыков по изучаемому предмету, но и учитывать профессиональные компетенции будущих специалистов. Соответственно, необходимо определить место олимпиадного движения в образовательном процессе, обеспечивающего обозначенные цели. Кроме этого, существует ряд проблем, связанных с методическими и дидактическими материалами, программными комплексами (информационная олимпиадная сеть, операционные системы). Также существует проблема, касающаяся финансирования вузом методической работы преподавателя и поощрений студентов в виде денежной выплаты или оплаты участия в конференциях различного уровня.

Олимпиадные задачи вузовского уровня направлены на формирование фундаментальных знаний, углубленное изучение дисциплины.

М.С. Мартынов в своей работе «Решение прикладных задач по физике – важный фактор активизации познавательной деятельности обучающихся» [5] считает, что решение прикладных задач обеспечивает специализацию учебного процесса в техническом вузе. Мартынов рассматривает прикладные задачи с точки зрения учебного процесса. Данные задачи имеют конкретное техническое содержание и обладают спецификой будущей профессии обучающихся. М.С. Мартынов предполагает деление прикладных задач по физике на качественные задачи и количественные (расчетные). При решении качественных прикладных задач устанавливаются между физическими величинами только качественные зависимости, а также для анализа явлений применяются физические закономерности, о которых упоминается в задаче. Качественные задачи по физике развивают логическое мышление, способность к применению физических законов и правил для интерпретаций феноменов, которые присутствуют в объектах техники. Количественные задачи имеют своей целью более глубокое понимание, высокую степень способности использовать физические законы в конкретной ситуации, а также более развитую систему знаний и умений. Как правило, каче-

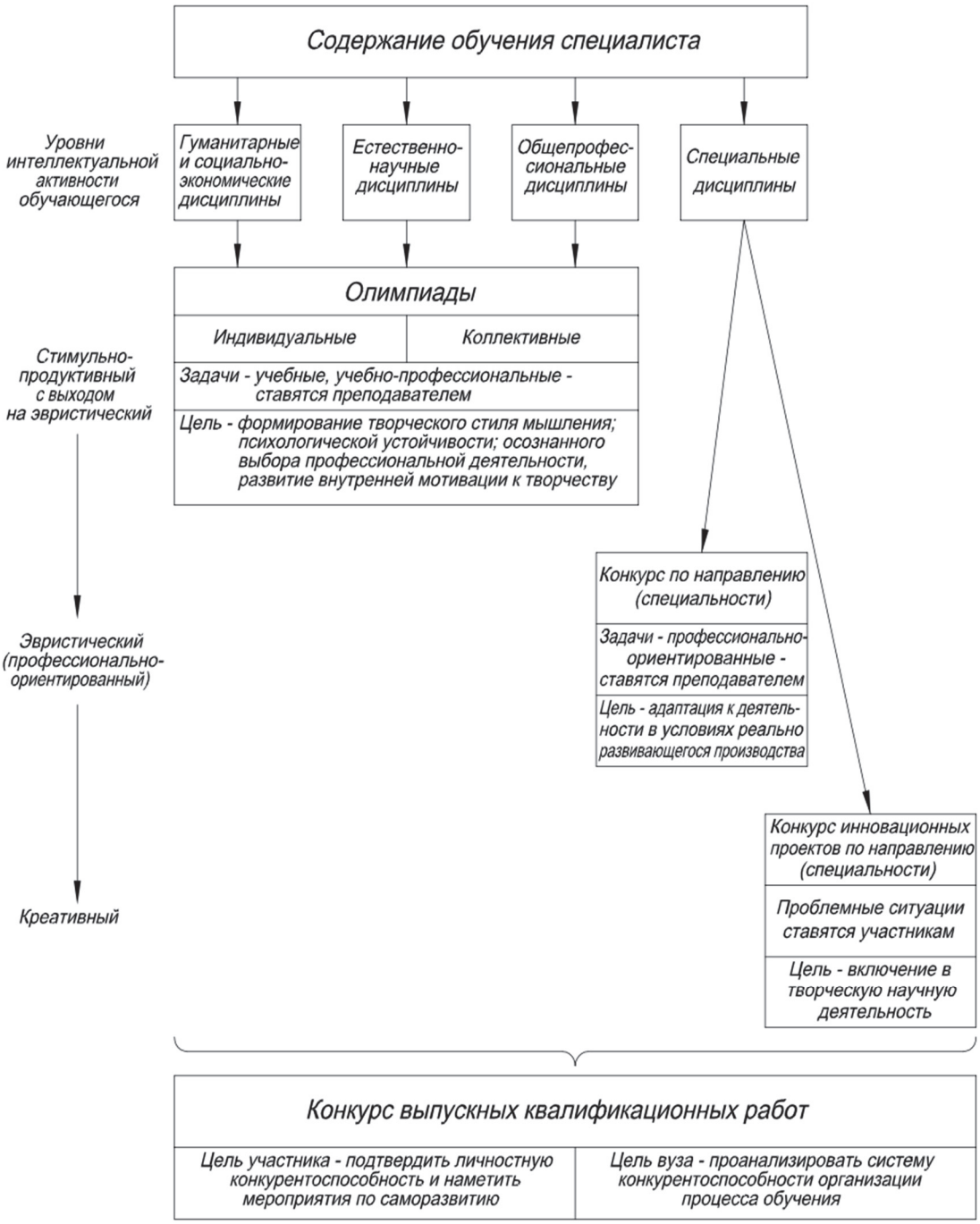



Рис. 1. Структура соревновательной составляющей олимпиадного движения (Всероссийская студенческая олимпиада)

ственные и количественные прикладные задачи выражаются в виде проблемной ситуации. В силу того, что данные задачи содержат значительную сложность, они ориентированы на творчество обучающихся, которое требуется для нахождения нужного решения и результата.

Приведем один из примеров прикладных задач из работы Мартынова М.С.: «Посредине радиорелейной трассы длиной 50 км находится препятствие. Определите минимально допустимое расстояние между линией прямой видимости, соединяющей передающую и приемную антенны, и препятствием (высоту просвета) при условии, что радиорелейная связь осуществляется с помощью:

а) радиостанции Р-409 на длине волны 5 м;

б) радиостанции Р-414 на длине волны 15 см» [5].

Новый подход к олимпиадному движению позволяет обеспечить разработку индивидуальной образовательной траектории студента, формирование профессионально ориентированной мотивации к учебной деятельности, к выработке системного мышления, самореализации и саморазвитию в процессе обучения. А педагогический процесс, протекающий в рамках олимпиадного движения как его специфическая форма включает в себя воспитание, обучение, развитие. Таким образом, одновременно с внедрением новых технологий в процесс обучения происходит совершенствование олимпиадного движения. Этому способствует также более широкое и оперативное внедрение в образовательный процесс информационных технологий, использование которых позволяет сделать предметные олимпиады в качестве естественной составляющей при формировании профессиональных знаний и компетенций обучающихся.

Таким образом, в статье был рассмотрен потенциал использования физических олимпиад в технических вузах с целью подготовки специалистов высокого уровня, которые должны быть готовы к системному, непрерывному совершенствованию в течение всей своей профессиональной деятельности. Внедрение олимпиадного движения в учебный процесс является необходимым условием для поставленных целей. В данной статье показано, что новый подход к олимпиадному движению позволяет обеспечить разработку индивидуальной образовательной траектории студента, выработку системного мышления, стремление к самореализации и саморазвитию в процессе обучения, формирование профессионально ориентированной мотивации к учебной деятельности, которая содействует развитию профессиональной рефлексии. Педагогический процесс, протекающий в рамках олимпиадного движения, способствует воспитанию, обучению, развитию обучающих в рамках современных требований.

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Конкурентология*: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань: Центр инновационных технологий, 2004.
2. *Государственный совет Российской Федерации (материалы заседания Государственного совета Российской Федерации и официальные документы)*. Москва: ФГУП Издательство «Известия УДПРФ», 2001.
3. *Актуальные задачи воспроизводства кадров в научно-образовательной сфере и пути их решения* (доклад Координационного Совета по делам молодёжи в научной и образовательных сферах). Москва, 2007.
4. Попов А.И., Пучков Н.П. *Методологические основы и практические аспекты организации олимпиадного движения по учебным дисциплинам в вузе*: монография. Тамбов.
5. Мартынов М.С. Решение прикладных задач по физике – важный фактор активизации познавательной деятельности обучающихся. *Физическое образование в ВУЗах*. 2003; Т. 9, № 2: 39–44.

References

1. Andreev V.I. *Konkurentologiya*: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2004.
2. *Gosudarstvennyj sovet Rossijskoj Federacii (materialy zasedaniya Gosudarstvennogo soveta Rossijskoj Federacii i oficial'nye dokumenty)*. Moskva: FGUP Izdatel'stvo «Izvestiya UDPRF», 2001.
3. *Aktual'nye zadachi vosproizvodstva kadrov v nauchno-obrazovatel'noj sfere i puti ih resheniya* (doklad Koordinacionnogo Soveta po delam molodëzhi v nauchnoj i obrazovatel'nyh sferah). Moskva, 2007.
4. Popov A.I., Puchkov N.P. *Metodologicheskie osnovy i prakticheskie aspekty organizacii olimpiadnogo dvizheniya po uchebnym disciplinam v vuze*: monografiya. Tambov.
5. Martynov M.S. Reshenie prikladnyh zadach po fizike – vazhnyj faktor aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti obuchayuschihsya. *Fizicheskoe obrazovanie v VUZah*. 2003; T. 9, № 2: 39-44.

*Статья поступила в редакцию 28.12.22*

УДК 377 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-113-115

***Balyagov V.R.,*** *postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: baliagov_vr@icloud.com*
***Kazantseva A.N.,*** *postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: an.kazan4ewa@yandex.ru*

**THE INFLUENCE OF FEATURES OF PROFESSIONAL ACTIVITY ON REQUIREMENTS FOR PRACTICE-ORIENTED ADAPTATION OF OIL AND GAS TECHNICIANS.** The article deals with a current problem of adaptation of students of secondary vocational education who receive a working qualification in the profession of "technicians" of oil and gas business. The main priority conditions for the development of highly qualified personnel for the oil and gas industry are highlighted. The paper analyzes the scientific literature defining the concept of "practice-oriented adaptation", gives the authors' clarification of this term, adapted to one of the directions of the oil and gas industry. The main features of production activity and the existing priority directions of development of oil and gas technicians during the implementation of the educational process are considered. The key features of the profession of an oil and gas specialist with the qualification of "technician" according to the unified tariff and qualification handbook are presented. To develop effective methods of practice-oriented adaptation, the factors that influence the gradual formation of requirements for the adaptation of graduates of secondary vocational educational institutions in the direction of "oil and gas business" are considered.

*Key words:* **professional activity, oil and gas technician, well operation, practice-oriented adaptation.**

***В.Р. Балягов,*** *аспирант, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: baliagov_vr@icloud.com*
***А.Н. Казанчева,*** *аспирант, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: an.kazan4ewa@yandex.ru*

# ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ТРЕБОВАНИЯ К ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ АДАПТАЦИИ ТЕХНИКОВ НЕФТЕГАЗОВОГО ДЕЛА

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема адаптации студентов среднего профессионального образования, получающих рабочую квалификацию по профессии «Техник нефтегазового дела». Выделены основные приоритетные условия развития высококвалифицированных кадров для нефтегазодобывающей отрасли. В работе производится анализ научной литературы, определяющей понятие «практико-ориентированная адаптация», дается авторское уточнение данного термина, адаптированное к одному из направлений нефтегазодобывающей промышленности. Рассмотрены основные особенности производственной деятельности и существующие приоритетные направления развития техников нефтегазового дела в период осуществления образовательного процесса. Представлены ключевые особенности профессии специалиста нефтегазового дела с квалификацией «Техник» согласно единому тарифно-квалификационному справочнику. Для разработки эффективных методик практико-ориентированной адаптации рассмотрены факторы, которые влияют на поэтапное формирование требований к адаптации выпускников средних профессиональных учебных заведений по направлению «Нефтегазовое дело».

*Ключевые слова:* **профессиональная деятельность, техник нефтегазового дела, эксплуатация скважин, практико-ориентированная адаптация.**

Нефтегазовая промышленность России является одной из основных составляющих экономического развития государства. Значительная доля производственных мощностей находится на пределах выработки запланированного потенциала. Внушительную значимость в это внесла высокая степень износа машин и различных агрегатов. Учитывая это, нефтегазовые компании активно обновляют оборудование, дабы гарантировать своевременную актуализацию, модернизацию и техническое перевооружение комплексов, задействованных в решении задач нефтегазодобывающей индустрии. Поэтому предприятиям нефтегазодобывающей отрасли необходимо увеличить производительность труда через введение современных технологий, новой техники и импортозамещения оборудования.

Оптимальное применение новейшего оснащения объектов нефтегазового промысла выводит на периферию профессию техника нефтегазового дела. Техник нефтегазового дела высокой квалификации обязан не только знать об особенностях регулирования режимов работ технологического оборудования нефтегазовых скважин, но и налаживать, диагностировать его техническое состояние, управлять им и устранять неисправности. Вышеперечисленные умения требуют высокий уровень профессиональной подготовки, сформированных профессионально важных свойств личности, самостоятельности в принимаемых решениях, ответственности, основательного понимания устройства технических средств, которыми оборудовано производство. Все эти умения возможно реализовать посредством практико-ориентированной адаптации студентов среднего профессионального образования в период обучения, что делает данное исследование актуальным.

Целью данной статьи является выявление особенностей профессиональной деятельности в сфере требований к практико-ориентированной адаптации техников нефтегазового дела.

Научная новизна настоящего исследования заключается в уточнении факторов, которые влияют на формирование требований к практико-ориентированной адаптации выпускников средних профессиональных учебных заведений по направлению «Нефтегазовое дело».

Теоретическая значимость данного исследования заключается в выявлении особенностей профессиональной деятельности техников нефтегазового дела и уточнении понятия практико-ориентированной адаптации по данному направлению, а также в раскрытии факторов и условий эффективности адаптации студентов среднего профессионального образования, обучающихся по направлению «Нефтегазовое дело».

Развитие наук, успехи в производстве новой техники и современных технологий, а также обширное использование новых инженерных решений и конфигураций, нарастающая сложность промышленных процессов приводит к не-

прерывной потребности актуализации требований к квалификации персонала и, следовательно, изменению спроса на специалистов и уровню их профессиональной подготовки. Причиной тому является необходимость обеспечения конкурентоспособности предприятий индустрии не только на региональном уровне, но и на международном. Одним из приоритетных условий развития нефтегазодобывающей отрасли является подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных кадров, которые будут обладать высокой степенью мобильности и адаптированности к изменяющимся условиям производства, а также способностью к принятию ответственных решений и умению решать производственные задачи [1].

Отмеченные выше перечисления предъявляют к выпускнику образовательной организации среднего профессионального образования дополнительные требования наравне с основными профессиональными качествами. В связи с этим обозначается курс для работодателей на трудоустройство опытных рабочих, имеющих обширную базу знаний, полученную во время обучения, а также трудовой стаж на уровне не ниже, чем прохождение практики в условиях промышленного объекта.

В основные обязательства техника нефтегазового дела входит обеспечение эксплуатации нефтегазопромыслового оборудования, агрегатов и оборудования скважин, своевременное предоставление информации в соответствующие инженерно-геологические и инженерно-технологические службы о потребности наладки и модернизации оснастки различных устройств путем формирования и передачи заявок, осуществление проверки качества выполненных плановых работ, которые осуществляются посредством сторонних организаций на определенном участке производства.

Дополнительно нужно отметить, что задача техника нефтегазового дела также состоит еще и в том, чтобы проводить контроль режима эксплуатации скважины, проверять ее продуктивность и анализировать изменения в показателях. Персонал данной квалификации должен владеть аналитическим мышлением и умением прогнозировать дальнейшие изменения параметров процессов основываясь на фактической информации, чтобы заблаговременно определять необходимость проведения различных сервисных мероприятий (например, чистка, проверка работоспособности, ремонт, проведение замеров, диагностический осмотр) [2].

Ключевой профессией, связанной с эксплуатацией скважин, на которую принимается специалист нефтегазового дела с квалификацией «Техник», является «Оператор по добыче нефти, газа и газового конденсата», согласно профессиональному стандарту 255, код 19 [3].

Специальность «Оператор по добыче нефти, газа и газового конденсата (Оператор)», согласно единому тарифно-квалификационный справочнику работ и профессий рабочих (ЕТКС), 2019 [3; 4], содержит в себе 7 разрядов, за исключением первого и второго разряда.

Операторы III–V разрядов исполняют технические задания; осуществляют технологическую поддержку хода добычи нефти, газа, газового конденсата с помощью насосных установок, фонтанного способа; управляют оборудованием скважин и выводят на установившийся режим работы.

Операторы VI разрядов руководят работами, исполняемыми одним звеном операторов более низкого разряда, и несут ответственность за конечный итог исполнения поставленной задачи, тогда как операторы VII разрядов управляют работами нескольких звеньев низшего технического персонала и несут ответственность за исполнение группы сопряженных задач на закрепленном участке, включающем в себя комплекс производственных объектов.

По роду своей деятельности операторы по добыче нефти, газа и газоконденсата должны:

– владеть практическими навыками квалифицированного профессионала;
– усвоить исполнение производственных операций;
– использовать всевозможные виды контрольно-измерительной техники и её оснащений;
– знать на профессиональном уровне технологические операции, которые выполняются рабочими смежных профессий.

Более того, учитывая развитие современных технологий, выпускник колледжа с присвоенной квалификацией «Техник нефтегазового дела» должен быть готов исполнять работы, сопряженные с:

– диагностикой состояния промышленного оборудования;
– профилактикой и ремонтом оснастки различного оборудования в составе производственных систем;
– участием в обеспечении установленных параметров эксплуатации разнообразных аппаратов и комплексов [5].

Резюмируя вышесказанное, можно говорить о том, что профессиональная деятельность техника нефтегазового дела на предприятиях добычи углеводородов устанавливает дополнительные требования к их обучению и практике, которые необходимо выполнять.

Практико-ориентированная адаптация студентов нефтегазового направления становится особенно важной в системе среднего профессионального образования ввиду узконаправленной подготовки обучающихся к определенной профессиональной деятельности, в процессе которой практические формы обучения являются первичными, а программы разрабатываются и реализуются при непосредственном участии представителей предприятий нефтегазовой отрасли.

Практико-ориентированное обучение в работе А.М. Кубековой состоит в закреплении и углублении теоретических знаний, полученных в процессе обучения в колледже, приобретение необходимых практических умений и навыков работы в соответствии с выбранным направлением профессиональной подготовки [6]. Педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа И.А. Щербаковой рассматривается как динамично развивающийся процесс взаимодействия педагога и студента, направленный на осознанное разрешение студентом возникающих затруднений, решение профессиональных задач в русле индивидуальной траектории при регулярном оказании педагогом дозированной помощи и обеспечивающий поэтапный переход обучающихся на более высокий уровень профессионального становления [7]. По мнению Н.Л. Морозовой, профессиональное самоопределение – это «сознательный деятельностный акт выявления и утверждения собственной позиции человека в выборе сферы профессиональной деятельности в соответствии с этическими, личностными ценностями, социальными потребностями и запросами современного рынка труда» [8].

В работе Хлебниковой Н.В. рассмотрено понятие практико-ориентированной адаптации как процесс вхождения в профессиональную среду в ходе взаимодействия участников системы «вуз – работодатель», включающий изучение и освоение профессиональных знаний и практического опыта, получение навыков в производственной деятельности и направленный на формирование профессиональных качеств и готовности к работе на основе современных требований рынка труда [9]. Цель такого обучения состоит в закреплении и углублении теоретических знаний, полученных в процессе обучения, приобретение необходимых практических умений и навыков работы в соответствии с выбранным направлением профессиональной подготовки. Именно данный подход позволит адаптировать студентов к возможным производственным ситуациям и их решению в период прохождения обучения за счет совмещения теории и практического опыта преподавателей, которые имеют опыт работы в области нефтегазодобывающей промышленности.

Проанализировав представленную литературу, мы определили практико-ориентированную адаптацию техника нефтегазового дела как процесс приспособления выпускников учреждений среднего профессионального образования к новым профессиональным отношениям и формирования практических качеств, обеспечивающих успешное исполнение трудовых обязанностей.

Таким образом, результат практико-ориентированной адаптации студентов среднего профессионального образования проявляется в виде способности к эффективной реализации своего потенциала на престижных градообразующих предприятиях, а также возможности техника быть мобильным и постоянно приспосабливаться к многогранной и непрерывно усложняющейся деятельности прогрессивного производства.

Совместно с профессиональной подготовкой выпускника среднего профессионального образования необходимо готовить психологически к самостоятельному труду и деятельности, которая ориентирована на выработку качественного отношения к порученному делу, инициативы и творчества, стремления к строгому соблюдению культуры и порядка на производстве, безопасной эксплуатации оборудования и материалов, инструментов, охраны труда и экологических норм. Важной составляющей является своевременное разъяснение возможных производственных ситуаций на опасном производственном объекте [10].

В настоящее время для работодателей важными факторами в вопросе принятия техника на работу являются, помимо профессиональных знаний, личностные характеристики, присущие перспективному работнику (мобильность, динамичность, стремление к повышению квалификации, подготовленность к работе в команде, готовность брать на себя ответственность). Высокий показатель уровня готовности профессионалов и начинающих трудовую деятельность техников считается одним из самых ключевых ресурсов социально-экономического развития в нынешнем обществе и рассматривается сегодня как один из значимых элементов конкурентоспособности. В настоящее время показатель качества готовности рабочей силы становится одним из важнейших показателей, устанавливающих превосходство в конкуренции любой эффективной нефтегазодобывающей компании.

Развернутый синтез и анализ проблем профессионального образования позволяет сделать вывод, что в основном они сопряжены с качеством подготовки выпускаемых специалистов. Итоги опросов работодателей доказывают, что содержание профессиональной готовности ещё не гарантирует способности к конкуренции выпускников среднего профессионального образования на рынке труда [10].

Безусловно, сфера труда требует подготовки специалиста, готового к конкуренции и умеющего принимать осмысленные решения в свете появляющихся трудностей, искать рациональные пути выхода из непростых производственных ситуаций посредством применения современных технологий и методик; грамотно и обоснованно применять полученные профессиональные знания и умения; обладать способностью эксплуатировать современные технологии; владеть цифровой грамотностью; уметь осуществлять трудовую деятельность

в команде с коллективом, в который входят сотрудники разных специальностей; постоянно трудиться над уровнем самообразования и степенью культуры и нравственности.

Выявление особенностей профессиональной деятельности техников нефтегазового дела и уточнение понятия практико-ориентированной адаптации, раскрытие факторов и условий эффективности адаптации студентов среднего профессионального образования, обучающихся по направлению «Нефтегазовое дело», обогатило теорию и практику профессионального образования, что составляет теоретическую значимость работы.

Перспективой дальнейшего исследования является разработка и внедрение методических указаний, направленных на формирование условий эффективной адаптации выпускников учреждений среднего профессионального образования, не имеющих трудового производственного опыта на предприятиях нефтегазовой промышленности.

Библиографический список


1. Хамматдинова Г.И. Нефтяная промышленность РФ: особенности развития и основные проблемы. *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика*. Серия: Экономика. 2018; № 3 (25).
2. Ладенко А.А. *Нефтегазопромысловое оборудование*: учебное пособие. Вологда: Инфра-Инженерия, 2022.
3. *Об утверждении Единого тарифно-квалификационного справочника работ и профессий рабочих, выпуск 6, разделы: «Бурение скважин», «Добыча нефти и газа*. Постановление Минтруда РФ от 14.11.2000 N 81. Available at: https://docs.cntd.ru/document/901779193
4. *Об утверждении профессионального стандарта «Оператор по добыче нефти, газа и газового конденсата*. Приказ Минтруда России от 18.11.2014 N 898н (зарегистрирован в Минюсте России 17.12.2014 N 35214). Available at: https://docs.cntd.ru/document/566006502
5. Санду С.Ф. *Оператор по исследованию скважин*: учебное пособие. Томск: ТПУ, 2015.
6. Кубекова А.М. Практико-ориентированное обучение – залог успешного обучения. *Педагогическая наука и практика*. 2018; № 1 (19).
7. Сайгушев Н.Я., Веденеева О.А., Щербакова И.А. Педагогическое сопровождение как средство эффективной подготовки студентов. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2018; № 6.
8. Морозова И.Л. Практико-ориентированное обучение – залог формирования языковой и коммуникативной компетенции у специалистов со средним профессиональным образованием. *Государственные образовательные стандарты ОТО нового поколения проблемы и решения*: материалы межрегиональной, межотраслевой научно-практической конференции, посвященной 60-летию Тюменской области. Тюмень: Федеральное агентство по образованию, 2004.
9. Хлебникова Н.В. Профессиональная адаптация студента к будущей профессии: процесс и результат. *Казанская наука*. 2015; № 8.
10. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практикоориентированному образованию. *Высшее образование в России*. 2008; № 1.


References


1. Hammatdinova G.I. Neftyanaya promyshlennost' RF: osobennosti razvitiya i osnovnye problemy. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, `ekonomika*. Seriya: `Ekonomika. 2018; № 3 (25).
2. Ladenko A.A. *Neftegazopromyslovoe oborudovanie*: uchebnoe posobie. Vologda: Infra-Inzheneriya, 2022.
3. *Ob utverzhdenii Edinogo tarifno-kvalifikacionnogo spravochnika rabot i professij rabochih, vypusk 6, razdely: «Burenie skvazhin», «Dobycha nefti i gaza*. Postanovlenie Mintruda RF ot 14.11.2000 N 81. Available at: https://docs.cntd.ru/document/901779193
4. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Operator po dobyche nefti, gaza i gazovogo kondensata*. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.11.2014 N 898n (zaregistrirovan v Minyuste Rossii 17.12.2014 N 35214). Available at: https://docs.cntd.ru/document/566006502
5. Sandu S.F. *Operator po issledovaniyu skvazhin*: uchebnoe posobie. Tomsk: TPU, 2015.
6. Kubekova A.M. Praktiko-orientirovannoe obuchenie – zalog uspeshnogo obucheniya. *Pedagogicheskaya nauka i praktika*. 2018; № 1 (19).
7. Sajgushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Scherbakova I.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie kak sredstvo `effektivnoj podgotovki studentov. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2018; № 6.
8. Morozova I.L. Praktiko-orientirovannoe obuchenie – zalog formirovaniya yazykovoj i kommunikativnoj kompetencii u specialistov so srednim professional'nym obrazovaniem. *Gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty OTO novogo pokoleniya problemy i resheniya*: materialy mezhregional'noj, mezhotraslevoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 60-letiyu Tyumenskoj oblasti. Tyumen': Federal'noe agentstvo po obrazovaniyu, 2004.
9. Hlebnikova N.V. Professional'naya adaptaciya studenta k buduschej professii: process i rezul'tat. *Kazanskaya nauka*. 2015; № 8.
10. Yalalov F. Deyatel'nostno-kompetentnostnyj podhod k praktikoorientirovannomu obrazovaniyu. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2008; № 1.


*Статья поступила в редакцию 15.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-115-118

***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*

**USING MUSIC AND SONG TO INCREASE THE LEVEL OF MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION.** The article deals with an issue of influence of teaching methods and strategies related to the use of music and songs on the learning and teaching of a foreign language in the framework of the theory of multiple intelligences. The study is an analysis of works of foreign authors devoted to this problem. The results of this study show that the complexity of the process of teaching a foreign language arises from the social and cognitive needs of students, which in most cases are not taken into account, and many affective factors also have a negative impact. The article concludes that songs and music can certainly be considered as one of the useful language learning tools that helps in the teaching process without putting a lot of academic pressure on students. The emphasis is on the need to create a psychologically comfortable, supportive learning environment, free from anxiety and other negative emotions. Evidence is given that the use of songs and music is an effective means of developing all types of speech activity, especially listening.

*Key words:* **multiple intelligences, linguistic intelligence, musical intelligence, pedagogical functions of songs and music, learning strategies.**

***А.С. Восковская**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКИ И ПЕСЕН ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается вопрос влияния методов и стратегий обучения, связанных с использования музыки и песен на обучение и преподавание иностранного языка в рамках теории множественного интеллекта. Исследование представляет собой анализ работ зарубежных авторов, посвященных данной проблеме. Результаты данного исследования показали, что сложность процесса обучения иностранному языку возникает из-за социальных и когнитивных потребностей студентов, которые в большинстве случаев не принимаются во внимание, а также негативное влияние оказывают многие аффективные факторы. В статье делается вывод о том, что песни и музыка, безусловно, могут рассматриваться как один из полезных инструментов изучения языка, которые помогают в процессе преподавания, не оказывая большого академического давления на обучающихся. Акцент делается на необходимости создания психологически комфортной, благоприятной среды обучения, свободной от беспокойства и других негативных эмоций. Приводятся доказательства того, что использование песен и музыки являются эффективным средством развития всех видов речевой деятельности, в особенности аудирования.

*Ключевые слова:* **множественный интеллект, лингвистический интеллект, музыкальный интеллект, педагогические функции песен и музыки, стратегии обучения.**

Актуальность данного исследования состоит в необходимости повышения мотивации к изучению иностранного языка с учетом социальных и интеллектуальных потребностей студентов при помощи привнесения развлекательных элементов, в частности песен и музыки, в процесс обучения. Музыка всегда была объединяющим культурным явлением на протяжении всей истории человечества, а песни на иностранном языке передают важную информацию о соответствующих культурно-исторических ценностях страны изучаемого языка. Музыка и песни содержат огромный образовательный потенциал, при правильном использовании которого возможно повысить уровень мотивации к изучению иностранного языка. Как показывает анализ ряда исследований, сложности, возникающие в процессе обучения иностранному языку, связаны с социальными и познавательными потребностями обучающихся, которые в большинстве случаев намеренно или непреднамеренно игнорируются [1; 2; 3]. Кроме того, процесс изучения языка сопряжен со многими негативными эмоциями, такими как повышенная тревожность и давление со стороны сверстников. Следовательно, преподаватели иностранного языка должны создавать благоприятную, психологически комфортную среду обучения, снижая уровень беспокойства и эмоциональной напряженности. Использование песен и музыки является одним из средств создания подобной атмосферы на занятии. Такого рода языковой материал помогает вносить разнообразие и элемент развлекательности при изучении основных тем рабочей программы дисциплины, снимая таким образом груз академических требований, довлеющий над обучающимися. Многие преподаватели не считают возможным использование песен на занятиях в неязыковом вузе, поскольку основной задачей является обучение иностранному языку в профессиональной сфере. Однако, как показывает опрос обучающихся, большинству из них нравится, когда преподаватель использует музыку и песни на своих занятиях. Более того, многие исследователи доказывают, что прослушивание песен является очень эффективным методом развития навыков аудирования. Одним из многих преимуществ использования музыки и песен при обучении иностранному языку является то, что преподаватель может привлечь внимание студентов, а также поддерживать их интерес к обучению. Любой процесс изучения языка требует значительного количества повторений для отработки различных лексико-грамматических структур. Задания, основанные на прослушивании и запоминании песен, помогают реализовать это требование [3; 4; 5]. Песни не только являются отличной языковой практикой, использующей метод повторения, но и способствуют развитию навыков аудирования, навыков языковой ассоциации и ассимиляции, а также фонологических навыков и обеспечивают непринужденную атмосферу обучения. Следовательно, многие лингвистические особенности могут быть переработаны с помощью использования песен при обучении иностранному языку. Песни можно включать на разных этапах занятия в качестве разминки или при отработке лексико-грамматического материала, чтобы сохранить интерес обучающихся [6].

Целью данного исследования является выявление педагогических функций музыки и песен при обучении иностранному языку в рамках теории множественного интеллекта. В связи с этим определены следующие задачи исследования: выявить и проанализировать основные трудности для использования песен на занятиях по иностранному языку; установить положительную взаимосвязь между развитием множественного интеллекта студентов и процессом обучения иностранному языку; изучить, как и почему песни можно использовать на занятиях по иностранному языку, чтобы помочь обучающимся достичь различных целей обучения, таких как улучшение грамматических навыков, навыков произношения, а также расширение словарного запаса.

Методологическими и научно-теоретическими основами исследования являются основные законы, принципы, категории педагогики и психологии. В данной статье используется описательный метод исследования с элементом качественного анализа. Данные для исследования были получены в результате изучения ряда работ зарубежных авторов, посвященных теории и практике применения музыки и песен для обучения английскому языку, а также был произведен анализ различных исследований, связанных с положительной взаимосвязью между множественным интеллектом студентов и педагогическими методами, основанными на использовании песенного материала.

Научная новизна данного исследования заключается в глубоком исследовании возможностей влияния на повышение мотивации к изучению иностранного языка песен и музыки в рамках теории множественного интеллекта. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нём проанализированы положения зарубежных учёных, касающихся различных аспектов развития множественного интеллекта личности, а также проведено теоретическое обоснование эффективности использования песен на занятиях по иностранному языку. Практическая значимость исследования заключается в том, что проведенный анализ методов использования песенного материала на иностранном языке, теоретические и практические рекомендации могут быть использованы преподавателями иностранного языка в интересах совершенствования организации, содержания и методики преподавания иностранного языка.

Эффективность использования музыки и песен на занятиях по иностранному языку все еще остаётся дискуссионным вопросом в академической среде вуза. Несмотря на тот факт, что в целом студенты высказывают положительное мнение о заданиях, основанных на прослушивании песен, преподаватели в основном редко прибегают к таким методам, что, безусловно, связано с рядом трудностей. Согласно проведенному анализу, подобные трудности объясняются, прежде всего, отсутствием ясного теоретического обоснования для использования песен и музыки в процессе преподавания иностранного языка. Также можно отметить проблему адаптации песенного материала к тематике, заявленной в рабочих программах дисциплины, что, в свою очередь, связано с организационными трудностями и нехваткой времени на прохождение основного материала. В связи с вышеизложенным в данной статье делается попытка проанализировать подходы к использованию песен и музыки на занятиях по иностранному языку и дать рекомендации для создания дидактических материалов.

Многие исследователи определяют необходимость использования музыки и песен для более качественного обучения иностранному языку, опираясь на теорию множественного интеллекта Говарда Гарднера [7]. Эта теория рассматривает интеллект в различных конкретных условиях, а не как доминирование одной общей способности к чему-либо. Наблюдая за тем, как человек воспринимает информацию из окружающего мира, Г. Гарднер выделил восемь типов интеллекта: лингвистический, логико-математический, пространственный, телесно-кинестетический, музыкальный, внутриличностный, межличностный, натуралистический. Так, Р. Гарнер и Р. Александер полагают, что студентов нельзя оценивать или обучать на основе предположения, что все они обладают одинаковым типом и уровнем интеллекта [8]. Дальнейшее исследование, проведенное Т. Армстронгом, показало, что все обучающиеся могут успешно развивать все

Таблица 1

Стратегии обучения иностранному языку для развития множественного интеллекта обучающихся

| Тип интеллекта | Стратегия обучения | Выполняемые задачи |
|---|---|---|
| Лингвистический | Storytelling: динамичный инструмент для внедрения информации, предназначенной для обучения, представление наводящей на размышление истории, которая может заинтересовать студентов | Создание психологически комфортной атмосферы, развитие спонтанного говорения обучающихся |
| Музыкальный | Прослушивание песен: интерпретация идеи автора песни, организация открытой дискуссии | Расширение словарного запаса, аккумулирование информации долговременной памяти |
| Логико-математический | Проблемное обучение: преподавателем организуется относительно самостоятельная поисковая деятельность, направленная на творческое овладение профессиональными компетенциями. | Развитие рационального критического мышления. |
| Пространственный | Применение графических символов: использование визуализации идей и концепций в виде фильмов, иллюстраций, диаграмм и т.д. | Развитие пространственного воображения, закрепление пройденного в образах |
| Телесно-кинестетический | Ролевые игры: драматизация проблемы или идеи в действии и движении | Развитие навыка владения своим телом для передачи эмоций |
| Внутриличностный | Индивидуально-личностный подход: установление взаимосвязи между личными потребностями и требованиями к обучению | Развитие навыков самостоятельной работы, самоанализа и самооценки |
| Межличностный | Командные игры: студенты могут обучаться неформальному общению и взаимодействию | Развитие навыков работы в команде, установление межличностных связей и совершенствование коммуникативных навыков |
| Натуралистический | Экологическое исследование: оно включает в себя изучение природы, будь то математические или лингвистические исследования, необходимо признание связи между изучаемой темой и экологией | Развитие ответственности за последствия своей будущей профессиональной деятельности |

типы интеллекта, если их способности будут учтены должным образом [9]. Теория множественного интеллекта дает широкие возможности для создания и внедрения новых методов обучения, более совместимых с соответствующими потребностями студентов. Т. Армстронг выдвигает идею о том, что каждый тип интеллекта может быть использован для развития другого типа интеллекта, давая стимул для всестороннего развития личности. В этой связи, Т. Армстронг, опираясь на теорию множественного интеллекта, представил несколько стратегий обучения для применения в различных образовательных контекстах. Рассмотрим, как данные стратегии могут быть применимы в процессе обучения иностранному языку (табл. 1).

Проведя анализ различных стратегий обучения иностранному языку в рамках теории множественного интеллекта, можно сделать вывод о взаимосвязи всех типов интеллекта и возможности развивать их на занятиях по иностранному языку. Многие психологи и педагоги отмечают особую связь между музыкальным и лингвистическим типами интеллекта [3; 9; 10]. Несомненно, обучающиеся с хорошим музыкальным слухом и музыкальной памятью лучше запоминают и воспроизводят различные конструкции на иностранном языке. Однако развитие данных способностей вполне возможно при регулярном прослушивании песен на иностранном языке и выполнении различного типа заданий на аудирование, активизацию лексики и повторение грамматических конструкций. Преподавание иностранного языка предполагает достижение разнообразных целей обучения, включая совершенствование грамматических навыков, навыков произношения и расширение словарного запаса. Неоспорим тот факт, что расширение словарного запаса и его активное применение считается основной задачей обучения любому иностранному языку. Д. Беглар и А. Хант выделяют три метода обучения лексике [11]. Первый метод известен как непреднамеренное обучение, когда слова изучаются как побочный продукт других непреднамеренных действий, таких как чтение и аудирование. Второй метод называется преднамеренным, или прямым обучением, когда преподаватель, исследуя потребности обучающихся в словарном запасе, предоставляет им определенный список слов для развития их лингвистических знаний. Третий метод основан на самостоятельной разработке студентами стратегии угадывания значения различных слов как в языковом, так и в социальном контексте. Все три метода возможно применять, используя песни в процессе обучения иностранному языку. Слушая песни постоянно на занятиях и пытаясь вникнуть в их смысл, обучающиеся невольно запоминают отдельные слова и фразы. Преподаватель после прослушивания и обсуждения той или иной песни может составить список полезных фраз и выражений для закрепления лексики. Песенный материал как нельзя больше подходит для развития языковой догадки, что вполне возможно осуществить самостоятельно. Многие исследователи отмечают высокую степень запоминаемости как наиболее существенное преимущество песен при изучении английской лексики [12; 13]. По словам Т. Мерфи, песни помогают развитию как долговременной, так и кратковременной памяти, так как обычно при изучении иностранного языка трудно усваивать большой объем лексики, и только песни запоминаются сразу и остаются в памяти надолго [13]. Исследования показали, что использование песен особенно эффективно при обучении детей иностранному языку. Причина этого связана с понятием эгоцентричной речи, предложенным Ж. Пиаже в рамках его когнитивной теории усвоения языка [14]. Такая речь свойственна детям, что объясняет их любовь к песням, поскольку им нравится повторять самих себя, они любят слушать себя и мало или совсем не заботятся о том впечатлении, которое произведут на окружающих. Подобный эффект на взрослых обучающихся также можно объяснить в рамках той же теории. Можно предположить, что потребность в эгоцентрическом языке никогда не покидает людей, даже когда они становятся взрослыми, и эта потребность удовлетворяется с помощью песен [14]. С. Крашен также предположил, что изучение языка посредством непроизвольного повторения песен может быть доказательством в поддержку концепции механизма усвоения языка, предложенную Н. Хомским [15]. Т. Мерфи выдвигает идею о том, что песни могут стимулировать функцию повторения этого механизма овладения языком, заложенного в психической структуре человека [13].

Рассмотрим преимущества использования музыки и песен на занятиях по иностранному языку с разных точек зрения. Песни могут предложить широкий спектр педагогических преимуществ как с точки зрения приобретения культурных, так и языковых знаний. Двумя основными составляющими, которые помогают создать хорошую песню, являются игра слов и музыка. Следовательно, условия изучения иностранного языка с использованием песенного материала очень похожи на процесс работы с текстом. Следует отметить, что текст любой песни может быть, как менее, так и более значимым в заданном смысловом контексте. Текст нескольких песен предлагает огромное количество культурной или исторической информации, точек соприкосновения идей для интеллектуальных дискуссий, включая философские размышления о жизни автора песен. Вся эта информация, включая тексты песен и фоновые знания, может быть ценным лингвистическим материалом с богатым словарным запасом, повторяющимися грамматическими структурами и фразами, а также разнообразными стилистическими и прагматическими выражениями, которые легко запомнить благодаря музыке [16]. Другим важным педагогическим преимуществом использования песен на уроках иностранного языка является их лингвистическая полезность с точки зрения предоставления новых слов, образцов произношения и синтаксических знаний, которые обучающиеся усваивают без каких-либо намеренных усилий. Прослушивание песен может показаться простым приятным занятием, но наряду с этим происходит множество когнитивных интеграций. Эта когнитивная интеграция включает языковую ассимиляцию, расширение словарного запаса и контекстуализацию как новых, так и старых слов, а также устанавливается связь текущих знаний с предыдущими знаниями. Песни вносят большой вклад в улучшение навыков произношения и правильного интонирования, повторяющиеся грамматические фразы помогают обучающимся оценить правильность произношения и артикуляции. Все вышеизложенное указывает на то, что прослушивание и запоминание песен является автоматическим процессом, который быстр и долговечен, поскольку происходит непроизвольно, не занимая много внимания обучающегося. Таким образом, целесообразно использование песен для осуществления процесса автоматизации использования иностранного языка.

Многие исследователи утверждают, что одно из важных преимуществ использования песенного материала – это повышение мотивации к изучению языка, поскольку это удовлетворяет когнитивные потребности обучающихся и тем самым повышает эффективность всего процесса обучения [17, 15]. Согласно гипотезе эмоционального (аффективного) фильтра С. Крашена, естественному усвоению языка мешает негативный эмоциональный настрой обучающегося. Появлению эмоционального фильтра способствует стресс, отсутствие мотивации, неуверенность в себе и т. д. [15]. Песни могут повысить эффективность изучения иностранного языка во всех четырех лингвистических областях, связанных с аудированием, письмом, разговорной речью и чтением путем формирования позитивного отношения к процессу обучения в целом. Музыка может помочь в создании позитивного настроя, предлагая легкую, развлекательную атмосферу обучения, тем самым смягчая аффективный фильтр [18]. Можно включать музыку на переменах, во время выполнения заданий. Влияние музыки на создание благоприятной атмосферы для изучения языка было исследовано и доказано многими другими исследователями, в том числе Д. Гриффи [19]; Г. Гарднером [7]; Л. Домони и С. Харрисом [20], Д.К. Экен [4]. Проведя анализ исследований зарубежных авторов, можно выделить следующие задачи в обучении иностранному языку, выполнение которых может быть осуществлено при помощи использования песен и музыки: представление темы для обсуждения, основанной на пройденном материале; отработка отдельных слов или звуков; использование в качестве материала для аудирования с целью как экстенсивного, так и интенсивного прослушивания; акцентирование на наиболее частых ошибках обучающихся косвенным образом; стимулирование открытой, эмоциональной дискуссии; внесение разнообразия и элемента развлекательности в процесс обучения; развитие воображения и творческих способностей.

Создание благоприятной, психологически комфортной атмосферы на занятии по иностранному языку, безусловно, необходимое условие для повышения мотивации к обучению и дальнейшему совершенствованию языковых навыков. Большую часть времени обучающиеся испытывают тревогу и давление со стороны сверстников в процессе изучения иностранного языка, особенно в случаях, когда вводятся новые темы и информационная нагрузка резко возрастает [21]. Следовательно, когда преподаватель планирует занятие, очень важно убедиться, что остается определенное количество времени для отдыха и расслабления, включая сравнительно другую деятельность с теми же целями урока, представленными косвенно. Однако песни, используемые в образовательном процессе вуза, не должны отдаляться от основной темы или фокуса обучения. Использование песен помогает создать психологическую среду, которая работает на студентов, снижая уровень тревожности при обучении и активируя полушарие мозга, связанное с изучением языка. Песни могут работать как инструмент повышения интереса к обучению, поскольку популярные песни на другом языке предлагают студентам возможность соотнести себя с различным повседневным жизненным опытом, а также с культурами реалиями за пределами аудитории. Песни на иностранном языке представляют текущую картину мира глазами носителей языка, они могут отражать устремления, мотивы, культурные тенденции, а также страхи, тревоги, радости и различные точки зрения через тексты песен, которые помогают обучающимся понять культуру изучаемого языка. Кроме того, музыка также является одним из эффективных способов воздействия на эмоции и поведение студентов, поскольку они не воспринимают пение как академическую обязанность. Использование музыки и песен выполняет двойную функцию: расслабляет обучающихся и в то же время способствует непреднамеренному пополнению словарного запаса. Прослушивание песен может положительно повлиять на психологическое состояние студентов, стимулируя развитие эмоционального интеллекта как составляющей множественного интеллекта, что значительно влияет на повышение уровня мотивации к дальнейшему освоению иностранного языка и на академическую успеваемость в целом [22].

Проведенный анализ работ зарубежных исследователей дает возможность привести практические рекомендации по внедрению песенного материала в процесс обучения иностранному языку. Прежде всего, подбор песен и музыкальных фрагментов должен соответствовать определенным критериям, таким как соотнесение с основными темами, заявленными в рабочей программе дисциплины в соответствии с календарно-тематическим планом прохождения лексико-грамматического материала; необходимость четкого планирования временного отрезка, отводимого на прослушивание песен на занятии, а также четкое понимание того, на каком этапе занятия данный вид деятельности будет наиболее эффективным; определение задач, которые преподаватель ставит для прослушива-

ния на каждом конкретном занятии: в качестве разминки и представления темы в начале занятия, для проведения аудирования с последующим выполнением лексико-грамматических заданий или организации дискуссии, для отработки определенных языковых конструкций, которые часто повторяются в данной песне; оценивание содержательного потенциала песен с учетом информации об истории создания и биографии авторов и исполнителей. Целесообразно также использование песен с учетом той или иной стратегии обучения, влияющей на развитие различных компонентов множественного интеллекта. Например, планируя использование такого метода, как storytelling можно сочетать его с прослушиванием песен, каждая из которых – это маленькая история из жизни. Можно использовать метод проблемного обучения с использованием песен, если доверить подбор материала самим студентам. Например, можно провести командную игру, разбив студентов на группы по три–четыре человека, сформулировать проблемный вопрос и попросить каждую команду найти песню, посвященную данной проблеме и подготовить презентацию этой песни, обосновав свой выбор. Таким образом, появляется возможность для развития лингвистического, музыкального, логико-математического и межличностного компонентов множественного интеллекта. Поскольку использование музыки и песен является эффективным средством воздействия на эмоциональное состояние студентов, преподавателю необходимо учитывать как индивидуально-личностные особенности студентов, так и общий психологический настрой группы в целом. Преподаватель должен проявлять мобильность и гибкость, чутко реагируя на потребности обучающихся. Каким образом используется каждая конкретная песня, может варьироваться в зависимости от состава группы и уровня владения иностранным языком.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что использование песенного материала помогает преодолеть многие трудности при изучении иностранного языка. Песни смягчают стрессовые ситуации, предлагая легкую, эмоционально комфортную среду для обучения, которая может облегчить когнитивную нагрузку студентов и повысить уровень их мотивации, а также способствовать развитию всех видов речевой деятельности. Организовывая занятия по иностранному языку, целесообразно использовать методы и стратегии обучения, основанные на положениях теории множественного интеллекта, что способствует всестороннему развитию личности обучающихся. Используя практические рекомендации, представленные выше, можно избежать ошибок при подготовке к практическим занятиям с использованием песенного контента, при этом органично сочетая его с другими методами обучения иностранному языку.

Принимая во внимание полученные результаты, перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с проведением дополнительных качественных и количественных исследований по данной теме с использованием различных методов эмпирического опроса. Необходимы дополнительные исследования, чтобы определить оптимальный способ включения музыки и песен в контекст изучения иностранного языка.

Библиографический список


1. Ajmal M., Kumar T. Using DIALANG in assessing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment. *Asian ESP Journal*. 2020; № 16 (2.2): 335–362.
2. Alemu K.S., Ashagre K.T. Determinants of entrepreneurial intent among university students: a case of Ambo university. *Journal of Asian and African Social Science and Humanities*. 2015; № 1 (3): 117–131.
3. Ghory S., Ghafory H. The impact of modern technology in the teaching and learning process. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*. 2021; № 4 (3):168–173.
4. Eken D.K. Ideas for using songs in the English language classroom. *English Teaching Forum*. 1996; № 34 (1): 46–47.
5. Benyo A., Kumar T. An analysis of Indian EFL learners' listening comprehension errors. *Asian ESP Journal*. 2020; № 16 (5.2): 69–85.
6. Magulod G.C., Capulso L.B., Dasig J.B. et al. Attainment of the immediate program graduate attributes and learning outcomes of teacher candidates towards global competence initiatives. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2021; № 19 (12): 69–75.
7. Gardner H. *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
8. Garner R., Alexander P. Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*. 1989; № 24 (2): 143–158.
9. Armstrong T. *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD, 2009.
10. Christison M.A. Teaching and learning languages through multiple intelligences. *TESOL Journal*. 1996; № 6 (1): 10–14.
11. Beglar D., Hunt A. Revising and validating the 2000- word level and university word level vocabulary tests. *Language Testing*. 2000; № 16 (2): 131–162.
12. Hubbard P., Jones H., Thornton B., Wheeler R. *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press, 1983: 8–17.
13. Murphey T. *Music and Song-Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
14. Piaget J. Part I: cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*. 1964; № 2 (3):176–186.
15. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.
16. Larsen-Freeman D. Second Language Acquisition Research: Staking out the Territory. *TESOL Quarterly.* 1991: 315–350.
17. Kusnierek A. The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *World Scientific News*. 2016; № 1 (43): 1–55.
18. Восковская А.С. Влияние эмоционального интеллекта на процесс изучения и преподавания иностранного языка в неязыковом высшем учебном заведении. *Мир науки, культуры, образования.* Научный журнал. 2021; № 6 (91): 106– 110.
19. Griffee D. Songs and music techniques in foreign and second language classrooms. *Cross Currents.*1988; № 15 (1): 23–35.
20. Domoney L., Harris S. Justified and ancient: pop music in EFL classrooms. *ELT Journal*. 1993; № 47 (3): 234–241.
21. Восковская А.С. Влияние эмоциональных факторов на формирование коммуникативных компетенций студентов при изучении иностранных языков (анализ зарубежной педагогической литературы). *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки.* Научно-практический журнал. 2018; № 3: 57–59.
22. Восковская А.С. Влияние эмоционального интеллекта студентов вузов на академическую успеваемость. *Общество: социология, психология, педагогика.* Научный журнал. 2022; № 2 (94): 162–167.


References


1. Ajmal M., Kumar T. Using DIALANG in assessing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment. *Asian ESP Journal*. 2020; № 16 (2.2): 335-362.
2. Alemu K.S., Ashagre K.T. Determinants of entrepreneurial intent among university students: a case of Ambo university. *Journal of Asian and African Social Science and Humanities*. 2015; № 1 (3): 117-131.
3. Ghory S., Ghafory H. The impact of modern technology in the teaching and learning process. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*. 2021; № 4 (3):168-173.
4. Eken D.K. Ideas for using songs in the English language classroom. *English Teaching Forum*. 1996; № 34 (1): 46-47.
5. Benyo A., Kumar T. An analysis of Indian EFL learners' listening comprehension errors. *Asian ESP Journal*. 2020; № 16 (5.2): 69-85.
6. Magulod G.C., Capulso L.B., Dasig J.B. et al. Attainment of the immediate program graduate attributes and learning outcomes of teacher candidates towards global competence initiatives. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2021; № 19 (12): 69-75.
7. Gardner H. *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
8. Garner R., Alexander P. Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist.* 1989; № 24 (2): 143-158.
9. Armstrong T. *Multiple Intelligences in the Classroom.* Alexandria, Virginia: ASCD, 2009.
10. Christison M.A. Teaching and learning languages through multiple intelligences. *TESOL Journal*. 1996; № 6 (1): 10-14.
11. Beglar D., Hunt A. Revising and validating the 2000- word level and university word level vocabulary tests. *Language Testing*. 2000; № 16 (2): 131-162.
12. Hubbard P., Jones H., Thornton B., Wheeler R. *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press, 1983: 8-17.
13. Murphey T. *Music and Song-Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
14. Piaget J. Part I: cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*. 1964; № 2 (3):176-186.
15. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.
16. Larsen-Freeman D. Second Language Acquisition Research: Staking out the Territory. *TESOL Quarterly.* 1991: 315-350.
17. Kusnierek A. The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *World Scientific News*. 2016; № 1 (43): 1-55.
18. Voskovskaya A.S. Vliyanie `emocional'nogo intellekta na process izucheniya i prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vysshem uchebnom zavedenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* Nauchnyj zhurnal. 2021; № 6 (91): 106- 110.
19. Griffee D. Songs and music techniques in foreign and second language classrooms. *Cross Currents.*1988; № 15 (1): 23-35.
20. Domoney L., Harris S. Justified and ancient: pop music in EFL classrooms. *ELT Journal*. 1993; № 47 (3): 234-241.
21. Voskovskaya A.S. Vliyanie `emocional'nyh faktorov na formirovanie kommunikativnyh kompetencij studentov pri izuchenii inostrannyh yazykov (analiz zarubezhnoj pedagogicheskoj literatury). *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Gumanitarnye nauki.* Nauchno-prakticheskij zhurnal. 2018; № 3: 57-59.
22. Voskovskaya A.S. Vliyanie `emocional'nogo intellekta studentov vuzov na akademicheskuyu uspevaemost'. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* Nauchnyj zhurnal. 2022; № 2 (94): 162-167.


*Статья поступила в редакцию 18.01.23*

УДК 373 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-119-121

***Naumova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: yk-mail@mail.ru*

**RELATIONSHIP OF ACCENTUATIONS OF CHARACTER AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF A TEENAGER.** The article presents results of a comprehensive study of the relationship between character accentuations and professional self-determination of a teenager. The author considers answers of respondents of who are schoolchildren from the fifth to the eleventh grade of general education schools. It is suggested that there is a connection between accentuated character traits and professional self-determination of adolescent children. The results of the empirical study led to the conclusion that hyperthymic and emotive accentuations of character prevail among the subjects, and the dominant professional types are the artistic type of personality and the profession of a person-artistic image. The results of the correlation analysis show that significant correlations, both positive and negative, are revealed between accentuations and professional types. In conclusion, the author substantiates the idea that the discovered connections demonstrate that adolescents with accentuations with pronounced emotionality and the need to evaluate others has a tendency to choose professional development in the fields of art and creativity. Knowing your professional preferences will allow activating your orientation towards self-development and activity.

*Key words:* **teenager, character accentuations, professional self-determination, diagnostics, professional type.**

***Ю.А. Наумова,** канд. психол. наук, доц., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: yk-mail@mail.ru*

# ВЗАИМОСВЯЗЬ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКА

В статье представлены результаты комплексного исследования взаимосвязи акцентуаций характера и профессионального самоопределения подростка, респондентами которого были школьники с пятого по одиннадцатый класс общеобразовательных школ. Было выдвинуто предположение, что существует связь между акцентуированными чертами характера и профессиональным самоопределением детей подросткового возраста. Результаты эмпирического исследования позволили сделать вывод о том, что у исследуемых преобладают гипертимная и эмотивная акцентуации характера, а доминирующими профессиональными типами оказались артистический тип личности и профессии человек – художественный образ. Результаты корреляционного анализа показали, что между акцентуациями и профессиональными типами выявились значимые корреляционные связи, как положительные, так и отрицательные. В заключение обосновывается мысль о том, что обнаруженные связи демонстрируют то, что у подростков, обладающих акцентуациями с ярко выраженной эмоциональностью и потребностью в оценке других, проявляется тенденция к выбору профессионального становления в сферах искусства и творчества. Знание своего профессионального предпочтения позволит активизировать ориентацию на саморазвитие и активность.

*Ключевые слова:* **подросток, акцентуации характера, профессиональное самоопределение, диагностика, профессиональный тип.**

Современность продуцирует новые подходы к профессиональному самоопределению. Актуальность исследования, результаты которого изложены в настоящей статье, не должна вызывать сомнений в силу того, что подростковый возраст является одним из самых значимых и сложных периодов в жизни каждого человека. В процессе его течения происходит уход от детской модели поведения к вынужденному состоянию осознания своей роли и значимости в этом мире, а также к приобретению новой ответственности за себя и свой выбор, кем же он хочет стать в будущем, какую профессию он хочет освоить. От подростка уже требуется понимание собственных возможностей и соответствию профессии, в которой он бы хотел себя реализовать. Но большинство забывают о том, что он проходит пубертатный период, вследствие которого происходит всплеск гормонов, вызывающих не только физические изменения, но и психические перегрузки, перестройку характера, сильное обострение черт подростка и изменения в предпочтениях интересующей его деятельности [1]. Каждый подросток индивидуален и имеет свой особенный набор данных черт характера, способностей и талантов, благодаря которым он может понять, в какой области сможет добиться успеха, а в какой нет. Главное – учесть их при выборе и реализации себя в профессиональном становлении. Выбор профессии, осуществляемый подростком в процессе школьного обучения, не всегда достаточно обоснован и может быть основан под влиянием случайного интереса, его окружения или же под давлением родителей [2]. И всё же профессиональное самоопределение не оканчивается выбором профессии и уверенностью в правильности этого выбора. Оно может длиться в течение всей дальнейшей жизни человека в процессе карьерного развития [3].

Цель исследования – анализ взаимосвязи акцентуаций характера подростка и его профессионального самоопределения. В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что акцентуации характера подростка влияют на его профессиональное самоопределение. Задачи исследования ставились следующие: изучить состояние проблемы в психолого-педагогической литературе; сопоставить результаты исследования, выявить зависимость между акцентуациями характера у подростков и их предпочтениями в профессиональной сфере.

Исследование проводилось в несколько этапов, на первом – подбор методик с последующим процессом психодиагностики. Для исследования акцентуаций характера [4] использовалась методика, представляющая собой тест-опросник «Акцентуации характера и темперамента», разработанный Г. Шмишеком (модификация К. Леонгарда). Для исследования профессионального самоопределения была использована методика, представляющая собой «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)», разработанная Е.А. Климовым [5], и методика, представляющая собой «Опросник профессиональных предпочтений», разработанная Дж. Голландом [6], для исследования профессионального самоопределения с учётом личностных особенностей.

На втором этапе полученные данные были обработаны с использованием программы Statistic 7.0, третий этап предполагал интерпретацию полученных данных с последующими выводами.

В исследовании приняли участие 50 испытуемых – обучающиеся средних общеобразовательных школ города Новосибирска, с 5 по 9 класс, из которых 25 юноши и 25 девушек в возрасте от 11 до 15 лет. Средний возраст юношей составил 13,7 лет, девушек – 14 лет. Средний возраст группы составил 13,8 лет.

По результатам описательной статистики по методике акцентуаций характера и темперамента можно сделать следующие выводы: из 50 испытуемых у 25 человек выявился гипертимный тип акцентуации, что составляет 21% от общего числа опрошенных. Также у многих наблюдается экзальтированный тип, обнаруженный у 22 испытуемых, что составляет в процентном соотношении 19% от выборки. Дистимичным типом наделены всего лишь пять человек – это 4% от всей выборки исследования. Немного большее количество людей обладает такими видами акцентуаций, как застревание – 6 подростков (5% от выборки) и педантичность – выявлена у 7 испытуемых, что составило 6% от их общего числа. В равной степени обнаружились такие типы акцентуаций, как тревожность и эмотивность – по 10 человек в каждом типе (8% и 8% от общего количества респондентов). Четырнадцать исследуемых обладают циклотимитическим типом акцентуаций, что составило 12%. Возбудимый тип обнаружен у одиннадцати человек, что составляет от общего числа испытуемых всего 9%. Демонстративностью наделено всего лишь 9 исследуемых – это составляет 8% от итогового числа выбора.

Доминирующей в данной группе исследуемых является гипертимная акцентуация (прослеживается у большинства респондентов). Такие подростки активны, подвижны и своенравны, стремятся к лидерству среди своих сверстников и предприимчивы, но склонны к агрессивным проявлениям и нетерпению. Спокойствие, однообразность и дисциплина не для них. Они – яркие экстраверты, любящие веселье, имеют авантюрные порывы и очень шумные, неусидчивые.

Результаты диагностики по методике «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) показали, что профессиональным типом «человек – художественный образ» обладает наибольшее число респондентов, от общего числа испытуемых –24 респондента (в процентном соотношении это составляет 33%). Примерно в равном количестве выявлены у испытуемых такие типы профессиональной реализации, как «человек – человек» (21%) и «человек – техника» (19% от общего количества людей). У одиннадцати человек определён тип профессии «человек – природа». Это составляет 15 процентов. Профессии типа «человек – знаковая система» выявлен у наименьшего числа исследуемых – лишь у 9 человек был зарегистрирован (12% от общего числа тестируемых). Результаты представлены в табл. 1.

По результатам проведения методики видно, что у данной группы испытуемых доминирующей направленностью профессионального выбора выступают профессии типа «человек – художественный образ» – профессии творческого

Таблица 1

Сводная таблица данных по методике профессиональных предпочтений и типов профессий (Климов)

| Тип профессии | Количество человек |
|---|---|
| **человек — человек (Ч – Ч)** | 15 |
| **человек — техника (Ч – Т)** | 14 |
| **человек — природа (Ч – П)** | 11 |
| **человек — знаковая система (Ч – З)** | 9 |
| **человек — художественный образ (Ч – Х)** | 24 |

направления, использующие преимущественно образное мышление, благодаря которым можно в полной мере раскрыть имеющиеся задатки и таланты (например, художник, актёр, певец, дизайнер, литератор и пр.).

Результаты исследования по методике «Опросник профессиональных предпочтений» показали, что из общего числа испытуемых артистическим типом наделено наибольшее число испытуемых – 16 человек (в процентном соотношении это 32% от общего количества респондентов). В равной степени выявлены типы реалистический и конвенционный – по 9 человек в каждом, что составляет 18% (общий – 36%). Социальный тип зарегистрирован у 10 испытуемых – это 20% от общего количества тестируемых. В наименьшей степени среди исследуемой группы выражены интеллектуальный и предприимчивый типы профессий, по 3 исследуемых на каждый из них. Это составляет 6% (общий – 12%) от итогового числа обследуемых подростков.

В данной обследуемой группе у большего количества испытуемых наблюдается артистический тип профессиональной деятельности. Такие люди индивидуальны и независимы от мнения общества, мыслят нестандартным образом и отличаются глубокой чувственностью и повышенным эмоциональным фоном. Для таких подростков подходят профессии творческого направления, связанные с искусством (писательство, творческие профессии, кинематография, актёрство и т. д.).

Для доказательства поставленной нами гипотезы о взаимосвязи акцентуаций характера подростков и их профессионального самоопределения было проведено корреляционное исследование с помощью r-критерия ранговой корреляции Спирмена.

Опираясь на полученные данные в ходе корреляционного анализа, можно говорить о следующем:

1. Профессиональный тип «человек – человек»: выявилась средняя положительная связь с социальным и предпринимательским типами (r = 0,731 и r = 0,428, при p < 0,05), что говорит о том, что статистически значимая достоверная взаимосвязь между данными типами профессий выявлена. Взаимосвязь с артистическим типом слабая положительная (r = 0,202, при p < 0,05), что не является достоверной статистически значимой взаимосвязью. Также была выявлена отрицательная умеренная взаимосвязь с типами реалистический и интеллектуальный ( r= -0,447 и r = -0,417 соответственно, при p < 0,05). С конвенциональным типом профессий связь отрицательная слабая (r = -0,195, при p < 0,05), что говорит о недостоверной статистически значимой связи (не выявлена).

2. Профессии типа «человек – техника» имеют положительную среднюю взаимосвязь с реалистическим типом профессий (r = 0,552, при p < 0,05), что является статистически значимой достоверной связью между ними. Связь умеренная отрицательная была выявлена с такими типами профессий, как социальный (r = -0,307, при p < 0,05) и артистический (r = -0,453, при p < 0,05). Данные взаимосвязи выявлены и являются статистически значимыми и достоверными – связь выявлена. С типами интеллектуальный (r = -0,004, при p < 0,05) и конвенциональный (r = 0,057, при p < 0,05) взаимосвязи не выявлены. Связь с предприимчивым типом слабая отрицательная (r = -0,27, при p < 0,05), что говорит о наличии статистически достоверной взаимосвязи.

3. С профессиональным типом «человек – природа» было выявлено следующее: слабая прямая связь обнаружена с типами реалистический (r = 0,23, при p < 0,05), интеллектуальный (r = 0,034, при p < 0,05) и с конвенциональным типом (r = 0,033, при p < 0,05). Отрицательная слабая взаимосвязь выявлена с социальным (r = -0,161, при p < 0,05), с артистическим (r = -0,158, при p < 0,05) и с предприимчивым типами (r = -0,144, при p < 0,05). Всё это говорит о том, что статистически достоверных взаимосвязей с данным профессиональным типом не выявлено.

4. Профессиональный тип «человек – знаковая система»: статистически значимых сильных и умеренных взаимосвязей не выявлено. Обнаружены положительные слабые связи с интеллектуальным (r = 0,324, при p < 0,05), конвенциональным (r = 0,333, при p < 0,05) и реалистическим (r = 0,136, при p < 0,05) типами профессий, следовательно, это говорит о том, что статистически значимых достоверных взаимосвязей с этими типами не выявлено. Отрицательные слабые связи выявлены с типами социальный (r = -0,275, при p < 0,05), артистический (r = -0,25, при p < 0,05) и предприимчивый (r = -0,219, при p < 0,05), что говорит о том, что статистически значимых достоверных взаимосвязей не выявлено.

5. С профессиями «человек – художественный образ» было выявлено следующее: статистически значимыми достоверными связями являются положительная средняя взаимосвязь с артистическим (r = 0,691, при p < 0,05) и отрицательная умеренная взаимосвязь с реалистическим (r = -0,578, при p < 0,05) типами профессий, что говорит о наличии выявленных связей. С социальным и интеллектуальным типами выявлена слабая положительная взаимосвязь (r = 0,168 и r = 0,019 соответственно, при p < 0,05), а также с предприимчивым (r = 0,254, при p < 0,05), что говорит об отсутствии статистически значимых достоверных связях с данными типами. Отрицательная слабая взаимосвязь обнаружена с типом конвенциональным (r = -0,224, при p < 0,05) – статистически значимая достоверная взаимосвязь не выявлена. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 2.

Основываясь на полученных данных, можно сделать вывод о том, что подростки, имеющие гипертимный тип акцентуации, могут заниматься любой деятельностью, которая их заинтересует. При этом основными интересующими их видами деятельности являются профессии, которые предполагают взаимодействие с другими людьми (например, консультирование, социальные работы), и творческая деятельность, раскрывающая их потенциал и собственное видение мира (кинематограф, художник, писатель, танцор).

Склонности, к описанным выше видам деятельности, наблюдаются также у лиц, наделённых тревожным типом акцентуации. Но они, в отличие от гипертимных подростков, заниматься всеми видами деятельности не склонны – им не свойственны профессии со знаковыми системами и с основанием собственного предприятия. Подростки, обладающие застревающим типом, имеют склонности к тем же видам деятельности, однако деятельность, связанная с людьми и научной работой, им не подходит.

Экзальтированный и эмотивный типы подростков отдали преобладающее предпочтение творческой работе, в которой они могут полностью раскрыть свои качества и черты характера – актёрство, искусство, литераторство. Им важно внимание окружающих и внешнее выражение своих переживаний и эмоций.

Исследуемые с демонстративной акцентуацией также имеют склонность к художественному труду, но при этом им совершенно не свойственно заниматься ручным трудом, им важно показать себя.

Подросткам с циклоидным типом свойственно выбирать профессию, связанную либо с самовыражением себя через творчество, либо же занимать исполнительскую роль в традиционных профессиях, связанных с анализом, систематизацией и практикой (бухгалтерия, IT, секретарь, представитель компании и пр.).

Исследуемые с дистимичной акцентуацией, по итогам исследования, склоны к работе, не связанной с людьми (или хотя бы не предполагающей прямого общения) – для них такая работа доставляет дискомфорт. Выявилось ещё то, что им не подходит работа в сферах, основанных на труде со знаковыми системами

Таблица 2

Результат корреляционного анализа методик профессиональных предпочтений и типов личности с помощью r-критерия Спирмена

| | Реалистический тип | Интеллектуальный тип | Социальный тип | Артистический тип | Предприимчивый тип | Конвенциональный тип |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Профессии типа «человек – человек» | -0,447 | -0,417 | 0,731 | 0,202 | 0,428 | -0,195 |
| Профессии типа «человек – техника» | 0,552 | -0,004 | -0,307 | -0,453 | -0,27 | 0,057 |
| Профессии типа «человек – природа» | 0,23 | 0,034 | -0,161 | -0,158 | -0,144 | 0,033 |
| Профессии типа «человек – знаковая система» | 0,136 | 0,324 | -0,275 | -0,25 | -0,219 | 0,333 |
| Профессии типа «человек – художественный образ» | -0,578 | 0,019 | 0,168 | 0,691 | 0,254 | -0,224 |

и интеллектуальными типами деятельности. Их привлекают виды деятельности с конкретно поставленной и чётко обоснованной задачей, таким людям подходят профессии технического направления (инженер, техник, механик). Также они имеют такие качества, как терпение и выдержка, но отсутствует склонность к предпринимательству, так как им привычнее и удобнее быть в роли исполнителей. Лица педантичного типа акцентуаций выбрали практическую работу, для которой необходимо самим производить структурированные и продуманные действия для достижения результата.

Практическая значимость полученных результатов обусловлена изучением взаимосвязи акцентуаций и профессиональных предпочтений подростка, позволяющей расширить знания о влиянии акцентуаций характера как на профессиональное самоопределение, так и в дальнейшем на особенности ценностных ориентаций по отношению к карьере.

Таким образом, по итогам корреляционного анализа и описательной статистики мы можем сказать о том, что гипотеза о существовании взаимосвязи между акцентуациями характера и выбором профессионального становления детей подросткового возраста частично подтвердилась. У подростков, обладающих акцентуациями с ярко выраженной эмоциональностью и потребностью в оценке других, выражена тенденция к выбору профессионального становления в сферах искусства и творчества. В данной исследовательской группе их подавляющее большинство. Скорее всего, это связано с тем, что важная составляющая задача в таком возрастном периоде – показать свою индивидуальность и значимость в окружении сверстников, и ещё немаловажной задачей творчества выступает психологическая разгрузка в виду того, что люди взрослого поколения не хотят понять и принимать подростков, и им приходиться находить отдушину в виде творчества.

Библиографический список


1. Бобровская К.В. Теоретические подходы к исследованию образа мира в подростковом возрасте. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2013; № 10.
2. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. Москва: Академия, 2008.
3. Бурмак А.Г. Связь акцентуации характера с профессиональным выбором старших школьников. *Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института*. 2018; № 3.
4. Личко А.Е. *Психопатии и акцентуации характера у подростков*. Ленинград: Медицина: Ленинградское отделение, 1983.
5. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения* Москва: Академия, 2012.
6. Воробьев А.Н., Сенин И.Г., Чирков В.И. *Опросник профессиональных предпочтений: Адаптация теста Дж. Голланда «Самонаправленный поиск»:* руководство. Москва: Когито-Центр, 2001.


References


1. Bobrovskaya K.V. Teoreticheskie podhody k issledovaniyu obraza mira v podrostkovom vozraste. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2013; № 10.
2. Pryazhnikov N.S. Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika. Moskva: Akademiya, 2008.
3. Burmak A.G. Svyaz' akcentuacii haraktera s professional'nym vyborom starshih shkol'nikov. *Vestnik Moskovskogo informacionno-tehnologicheskogo universiteta – Moskovskogo arhitekturno-stroitel'nogo instituta*. 2018; № 3.
4. Lichko A.E. *Psihopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov*. Leningrad: Medicina: Leningradskoe otdelenie, 1983.
5. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya* Moskva: Akademiya, 2012.
6. Vorob'ev A.N., Senin I.G., Chirkov V.I. *Oprosnik professional'nyh predpochtenij: Adaptaciya testa Dzh. Gollanda «Samonapravlennyj poisk»:* rukovodstvo. Moskva: Kogito-Centr, 2001.


*Статья поступила в редакцию 18.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-121-124

***Tsvetkova A.V.,*** *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AnVTsvetkova@fa.ru*

**MUTUAL ATTENDANCE OF TRAINING SESSIONS IN ENHANCING THE QUALITY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING PROFESSIONAL REFLECTION OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES.** The article deals with enhancing the quality of teaching a foreign language in higher educational establishments. The article provides an insight into the professional reflection of university teachers, which is considered to be one of the most effective technologies for improving the competence of the teacher and the quality of education. The concept and functions of professional reflection are revealed, the analysis of foreign and Russian literature on this topic is carried out. The practical value of professional reflection in the field of teaching and learning a foreign language is substantiated. Much attention is paid to the role of mutual attendance in professional reflection. The article discusses the organization of mutual attendance and highlights typical problems for universities in conducting and analyzing mutual attendance. The main idea of this work is that the teaching staff of a university can acquire an active research position of their pedagogical activity through mutual attendance, using it as a method of professional reflection**.** To prove that, the author summarizes the experience of mutual visits of training sessions, analyzes the relationship between the proposed approach to mutual visits and the degree and quality of professional reflection of the teaching staff of a university. The results of the study show that the proposed approach to mutual visits, where emphasis is placed on subsequent detailed feedback, increases the level of professional reflection of teaching staff, allows them to comprehend and evaluate the effectiveness of professional reflection for self-development, which results in the enhanced quality of teaching a foreign language and, consequently, in better academic performance of students. In conclusion, the prospects of mutual attendance for further improvement of education quality are revealed.

*Key words:* **professional reflection, effective training sessions, mutual attendance, mutual visits, peer observation, competence of university teaching staff, quality of education.**

***А.В. Цветкова,*** *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AnVTsvetkova@fa.ru*

# ВЗАИМОПОСЕЩЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Статья посвящена вопросам повышения качества преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях. В статье основное внимание акцентируется на профессиональной рефлексии преподавателя, которая считается одной из наиболее эффективных технологий повышения компетентности преподавателя и качества образования. Раскрываются понятие и функции профессиональной рефлексии, проведен анализ зарубежной и российской литературы по данной теме. Обоснована практическая ценность профессиональной рефлексии в области преподавания и изучения иностранного языка. Большое внимание уделяется роли взаимопосещений в профессиональной рефлексии. В статье рассматривается организация взаимопосещений, выделены типичные для университетов проблемы в проведении и анализе взаимопосещений. Основная идея данной работы заключается в том, что преподавательский состав университета может приобрести активную исследовательскую позицию своей педагогической деятельности посредством взаимопосещений, используя их как метод профессиональной рефлексии. В качестве доказательства автор обобщает опыт взаимопосещений учебных занятий, анализирует взаимосвязь между предлагаемым подходом к взаимопосещениям и степенью и качеством профессиональной рефлексии преподавательского состава

университета. Полученные в ходе проведённого анализа результаты показывают, что предлагаемый подход к взаимопосещениям, где акцент сделан на последующей детальной обратной связи, повышает уровень рефлексии преподавательского состава университета, позволяет осмыслить и оценить эффективность профессиональной рефлексии для саморазвития, что приводит к повышению качества преподавания иностранного языка и, следовательно, к лучшей успеваемости студентов. В заключение раскрываются перспективы практики взаимопосещений для дальнейшего повышения качества образования.

*Ключевые слова:* **профессиональная рефлексия, эффективные учебные занятия, взаимопосещения, компетентность преподавателя высшей школы, качество образования.**

Особое значение в современной высшей школе придаётся поиску путей повышения качества преподавания. Одним из актуальных способов является использование профессиональной рефлексии деятельности преподавателя, так как проводимые исследования указывают на чёткую связь между рефлексией преподавателя и улучшением качества преподавания, проведением эффективного занятия. Термин “рефлексивный подход” к преподаванию начал широко использоваться лишь последние несколько десятков лет. Данная технология помогает отслеживать в процессе занятия уровень понимания обучающимися учебного материала, особенности их состояния (усталость, утомляемость, заинтересованность), отношение к изучаемому материалу и занятию в целом. Что даст рефлексия преподавателю? Оценку сильных и слабых сторон на занятиях; уверенность в себе; анализ стиля преподавания; понимание, какие методики и техники еще не им задействованы.

Актуальность статьи обусловлена тем, что технология рефлексивных механизмов педагогической деятельности является необходимым способом, который позволит преподавателям реагировать, изучать и оценивать свое преподавание, принимать решения о необходимых изменениях для улучшения методов преподавания. К компетентности и личности преподавателя вуза в эпоху культурной трансформации высшего образования предъявляются высокие требования, логика реформ шла к тому, что добавлялись всё новые и новые компетенции, которыми должен обладать преподаватель в условиях тренда на индивидуализацию при повышении внутренней и внешней конкуренции, постоянного профессионального развития. Таким образом, требуется использование новых подходов и акцентов в обучении студентов, и профессиональная рефлексия педагога предоставляет определённые возможности в достижении этого.

Научная новизна данной работы заключается в рассмотрении российского и зарубежного опыта использования практики взаимных наблюдений за учебными занятиями как одного из механизмов эффективного использования профессиональной рефлексии в образовательном процессе для совершенствования компетенций преподавателя иностранного языка в вузе. Проанализированы результаты практического применения профессиональной рефлексии и саморефлексии в рамках проведённых взаимопосещений. Практическая значимость данной работы состоит в том, что данное исследование предлагает способы наметить пути совершенствования профессиональной компетентности преподавателей высшей школы, выработать инструменты для их профессиональной рефлексии, даёт возможность в рамках их практической деятельности эффективно решать задачи самого различного характера. Теоритическая значимость работы заключается в том, что описанный в работе анализ использования рефлексивного подхода в рамках взаимопосещений может быть применён для последующего изучения принципов работы и перспективности применения профессиональной рефлексии педагога. Методами научного исследования стали анализ научной и психолого-педагогической литературы, опросы, проведённые среди преподавателей, испытывающих потребность в профессиональном развитии, анализ данных, полученных в группе преподавателей-практиков, участвующих в апробации модели взаимопосещений с последующей профессиональной рефлексией. Объектом научного исследования стала модель взаимопосещений с последующей профессиональной рефлексией, призванная помочь улучшать технику ведения занятий по иностранному языку в среде преподавания, претерпевающей существенные изменения, когда преподаватель должен оценить конкретную ситуацию и продумать эффективный процесс обучения, что может потребовать рефлексивного подхода к преподаванию, т. е. анализа имеющегося опыта, текущей ситуации и коррекцию методов и приёмов обучения. Целью данного исследования является обоснование использования в организации обучения рефлексивного подхода для совершенствования профессиональных компетенций преподавателя вуза. Для достижения цели потребовалось выполнение следующих задач: изучение опыта применения рефлексивного подхода для оценки сильных и слабых сторон занятия, стиля преподавания; анализ влияния обязательной педагогической практики взаимопосещений на профессиональную рефлексию преподавателя и, как результат, на проведение эффективных занятий по иностранному языку; исследование взаимозависимости обратной связи в рамках взаимопосещений и степени профессиональной рефлексии.

Значительная часть преподавателей-филологов и методистов опираются на собственные устоявшиеся представления о преподавании, которые трудно изменить. Однако методическая теория и практика не могут оставаться на одном месте и претерпевают изменения под давлением внутренних и внешних обстоятельств. Для того чтобы преподаватели осознали необходимость перемен, нужны новые идеи и новый материал, а также желание приложить усилия, чтобы освоить их, расширить профессиональные знания. Когда речь заходит о профессиональных знаниях, под этим можно подразумевать два разных типа знаний. Первый тип – знания на уровне фактов, данных и теорий, чаще всего относящихся к исследовательской работе. Майкл Уоллес называет такие знания «полученными знаниями» на том основании, что их получают в готовом виде, а не вырабатывают в процессе профессиональной деятельности. «Полученные знания» могут включать в себя элементы научного исследования, но это исследование не проверено практикой. «Полученные знания» противопоставляются знаниям, приобретенным опытным путем, в процессе размышления над практической деятельностью [1]. Важнейшая составляющая такого знания – рефлексия, «глубокая переработка» в первую очередь своего опыта, когда приобретается понимание самой сути процесса обучения наряду с новым знанием. Под рефлексией часто понимают концентрацию субъекта на результатах собственной активности, а также их переосмысление. Понятие «рефлексия» было введено в XVII веке Джоном Локком, который описывал рефлексию как мысленный процесс, позволяющий находить новые идеи. Рене Декарт уточнял, что рефлексия даёт индивиду возможность сосредоточиться на содержании своих мыслей. В психологии рефлексия рассматривается как анализ внутренних ценностей с учетом нового опыта. Рефлексия педагогической деятельности определяется специалистами как познание себя и других, как определенный способ мышления, направленный на осознание компонентов педагогического процесса [2]. В идеале имеющийся практический опыт переосмысливается благодаря новым приобретенным знаниям. В научной педагогической среде до сих пор ведутся споры и дискуссии о том, что более значимо – теория или практика. Некоторые методисты утверждают, что эффективное преподавание базируется на глубоких теоретических знаниях, но другие методисты заявляют, что эффективное преподавание не зависит от теории, а напрямую зависит от практики и опыта, а не от полученных знаний. Оба аргумента необходимо принять во внимание. Теория важна не только для того, чтобы хорошо преподавать, но и для того, чтобы уметь отвечать на вопросы студентов. Например, преподавателям иностранных языков необходимо знать все о языке и о том, что с ним связано. Теоретические знания в методике и педагогике должны помогать преподавателю объяснить поведение студентов и помочь им в процессе обучения. В то же время теоретические знания не должны препятствовать получению практического опыта. Таким образом, эффективное обучение зависит от сочетания теории и практики. Эффективный урок иностранного языка отражает специализированное мышление и профессиональные знания дипломированного специалиста по преподаванию языка, и при планировании техники преподавания специалисту тщательно следует обдумать его понимание природы преподавания и обучения, в котором он будет задействован. Специалист для этого может прибегнуть к использованию рефлексивного подхода. Рефлексивный подход в профессиональном развитии преподавателя в практике работы высшей школы был тщательно изучен социологом Дональдом Шоном, который также является автором терминов «практик-аналитик» (reflective practitioner), «осмысление собственной деятельности» (reflection – on – action), «рефлексивная деятельность» (reflective action), «рефлексивная практика» (reflective practice). Сама концепция профессиональной рефлексии существует уже достаточно давно. Считается, что Джон Дьюи уже в 1909 году сделал вывод, что индивид может относиться к профессиональным действиям как к экспериментальным и размышлять о них и их последствиях. Дьюи считал, что преподаватели должны находить время для размышлений о своей деятельности, знаниях и опыте, чтобы они могли эффективно способствовать обучению каждого студента. Позже, в 1980-х годах, основываясь на выводах Джона Дьюи, Дональд Шон предложил к использованию концепцию, которую назвал «рефлексия в действии». Данная концепция связывает мышление и действие. Согласно Шону, эти два действия (мышление и действие) приводят к изменению практику преподавания с целью улучшения обучения. Размышление о действии рассматривается Шоном как ретроспективный анализ педагогической деятельности с целью получения знаний из опыта [3]. Имель С. предложила конкретные способы понимания процесса обучения, где особое внимание можно обратить на вклад коллег при использовании рефлексивного способа обучения. Исследователь подчеркнула необходимость задавать вопросы о том, что, почему и как другой педагог делает в обучении, проводить сравнение и противопоставление, осуществлять поиск теоретической основы и обоснования действиям в обучении, спрашивать о чужих идеях и взглядах, использовать предписывающие модели только в том случае, если они адаптированы к конкретной ситуации, предвидеть последствия. Также были отмечены важность синтеза и тестирования, поиска, выявление и решение проблем [4]. Все это позволяет в дальнейшем прийти к эффективному преподаванию. Но здесь мы также сталкиваемся с рядом вопросов. Понятию “эффективное преподавание” достаточно трудно дать точное определение, потому что два преподавателя могут вести одно и то же занятие по одному учебнику или по одинаковому плану занятия, но провести его совершенно по-разному, тем не менее оба занятия могут рассматриваться как очень эффективные. И являются ли успех и эффективность одним и тем же? Обучающиеся могут получить большое удовольствие от занятия, даже если оно не достигает своих целей. С другой стороны, преподаватель может чувствовать, что он очень эффективно следовал плану занятия, но обучающиеся

не очень многому научились. Также преподаватель может проделать большую работу для подготовки к занятию, но его коллега, присутствующий на занятии в рамках взаимопосещения, почувствовал, что занятие не было успешным. Одним из методов, который призван помочь в понимании и достижении эффективного преподавания, углублении степени профессиональной рефлексии является такой обязательный компонент педагогической практики, как взаимопосещения и используемая в некоторых вузах, в том числе и в Финансовом университете, система наставничества.

Хотя это важные компоненты педагогической практики, необходимо иметь в виду проблемы, присущие такому компоненту, как взаимопосещения, а именно – природу и ограничения наблюдения за занятием другого преподавателя. Преподавание – это сложная и динамичная деятельность, и во время занятия многие вещи происходят одновременно, поэтому невозможно наблюдать за ними всеми. Обучающиеся могут реагировать на занятие по-разному. Некоторые могут найти занятие стимулирующим, и у них может быть четкое представление о том, каковы цели занятий и как они должны их выполнять. Другие обучающиеся могут найти некоторые из видов деятельности, применяемые на занятии, недостаточно мотивирующими и, возможно, будут уделять минимальное внимание преподавателю или занятию. Также после тщательной подготовки к занятию преподаватель может обнаружить, что ему приходится прикладывать усилия за поддержание темпа занятия, и поэтому только в ходе занятия преподаватель может осознать, что организовано оно непродуктивным образом. Такие аспекты занятия не поддаются непосредственному наблюдению. И даже если аспекты поведения студентов заметны преподавателю, наблюдающему за занятием, например, уровень вовлеченности обучающихся при выполнении задания, сложно определить, является ли это признаком интереса. По всем этим причинам информация, которую преподаватель, проводящий занятие, и преподаватель, наблюдающий за занятием, получают в ходе наблюдения, всегда нуждается в уточнении посредством беседы и обсуждения. В то же время присутствие наблюдателя в аудитории иногда влияет на характер занятия, делая его нетипичным для привычного стиля, который посещаемый преподаватель привык использовать при проведении занятий. Преподаватель может “переусердствовать” в подготовке к визиту коллеги, чтобы показать себя с лучшей стороны. Он также может чувствовать напряжение, зная, что наблюдатель находится здесь не только для того, чтобы помочь ему в развитии его преподавательских навыков, но и для того, чтобы оценить, насколько хорошо он справляется. Также присутствие наблюдающего лица или наставника может отвлекать преподавателя от возможности провести занятие наилучшим образом. Все эти моменты следует обсудить с наблюдателем как до, так и после наблюдения. В первоначальных беседах с коллегой, который будет посещать занятие, важным вопросом для обсуждения будет понимание подхода к обучению, который преподаватель, проводящий урок, планирует использовать, и договориться о понимании того, считает ли коллега, наблюдающий за занятием, это методически верным. Наблюдатель может почувствовать только в ходе занятия, что это не подходит для той группы студентов, в которой проводится занятие, и данный подход не может обеспечить адекватную подготовку к концу курса, который студенты должны будут пройти. Таким образом, полученный практический опыт преподавания, получаемый в рамках взаимопосещения, даст возможность поразмыслить над имеющимися методическими и педагогическими принципами и либо подтвердить и углубить их, либо, возможно, пересмотреть или адаптировать их на основе профессиональной рефлексии. Исходя из вышесказанного, можно отметить, что взаимопосещения играют важную роль в профессиональной рефлексии преподавателей, но, чтобы максимально использовать возможности взаимопосещений, необходимо иметь четкую направленность наблюдений, установить подходящие техники, которые помогут описать увиденное на занятии, и необходимо помнить, что коллега должен оставаться наблюдателем на занятии, а не тем, кто должен оценивать. Акцент делается на равноправном участии преподавателей в процессе взаимопосещения с последующей профессиональной рефлексией и саморефлексией относительно используемых педагогических приемов и методов [5].

Наблюдение за деятельностью коллеги поможет распознать некоторые проблемы, связанные с преподаванием в аудитории, а новым преподавателям – предвидеть проблемы прежде, чем они начнут свои практические занятия в новом для них учебном заведении, поможет лучше подготовиться к практическому преподаванию. Так, к примеру, Д. Гослинг предложил модель не взаимопосещений, а взаимонаблюдений, в которой обратную связь заменяет диалог, призванный интенсифицировать сотрудничество между педагогами, отсутствует элемент оценки работы преподавателя (несмотря на возможность оценочных суждений) [6].

Нами была поставлена задача изучить влияние взаимопосещений на степень профессиональной рефлексии преподавателей иностранного языка. Были проанализированы результаты итогов взаимопосещений с обязательной детальной обратной связью. Взаимопосещения проводились в течение семестра. Задача наблюдателя заключалась в получении необходимого опыта для самостоятельной оценки своей педагогической практики и предоставлении обратной связи преподавателю, проводящему занятие, необходимой для решения текущих вопросов или его профессионального развития, помочь критически взглянуть на свою педагогическую практику.

Чтобы эффективно использовать наблюдения за занятиями в рамках взаимопосещения, нужно заранее решить, как вести учет собираемой информации. Используемые методы зависят от направленности наблюдения, но проведённое исследование показало, что наиболее эффективными являются отчеты по взаимопосещению, которые содержат конкретный список функций занятий, заполняемый во время их посещения. Данные списки функций занятий обеспечивают четкую направленность для наблюдения, однако они могут использоваться только для определенных аспектов урока. Вузы могут одобрить определенный список функций, которые преподаватели должны будут использовать при взаимопосещениях, но они могут подлежать адаптации в соответствии с потребностями. В качестве альтернативы преподаватели могут разработать собственные контрольные списки, но обычно списки функций охватывают следующие аспекты, а именно:

1. Наличие плана занятия.
2. Четкие и конкретные цели занятия.
3. Подбор оборудования и материалов в соответствии с целями занятия.
4. Планирование времени в соответствии с целями занятия и представленными видами деятельности.
5. Использование методов обучения в соответствии с целями.
6. Использование методов обучения для содействия содержательному общению.
7. Участие обучающихся в предлагаемых видах деятельности.
8. Использование оборудования, необходимого для занятия (например, правильно организованное использование доски и проектора).
9. Использование дидактических материалов, необходимых для занятия.
10. Управление темпом и временем на занятии.
11. Способность справляться со случайными проблемами в классе.
12. Уважительное отношение к студентам.
13. Эффективное использование пространства для обучения.
14. Использование языка в зависимости от уровня знаний студента.

С целью анализа и выявления связи между взаимопосещениями занятий и качеством и уровнем профессиональной рефлексии преподавателей попросили ответить на ряд вопросов. Ниже приводятся вопросы, которые были заданы преподавателям в ходе исследования:

1. Кто наблюдал за Вами и почему? Как Вы к этому отнеслись?
2. Как лучше всего Вы можете справиться с напряжением, вызванным присутствием наблюдателя в Вашей группе?
3. Сколько раз целесообразно участвовать во взаимопосещениях, должна ли практика взаимопосещений являться только предписанной нормой?
4. Что, по Вашему мнению, коллеги должны включить в их обсуждения до и после наблюдения?
5. Как Вы можете наилучшим образом подготовиться к наблюдению за занятием другого преподавателя? Каковы Ваши ожидания от преподавателя, посещающего Ваше занятие?
6. Чему Вы можете научиться, наблюдая за тем, как другой преподаватель ведёт занятие?
7. Способствует ли практика взаимопосещений развитию педагогической рефлексии?

Результаты опроса выявили, что большей части преподавателей не хотелось, чтобы за их занятиями наблюдали. Следует обратить внимание на то, что в начале исследования в силу определённого формализма и обязательности организации взаимопосещений в вузе преподаватели не выразили особого энтузиазма участвовать во взаимопосещениях с последующим анализом их результатов, однако обратная связь, которую они получали в ходе этого процесса, заставила их в дальнейшем прийти к выводу о том, какое большое значение взаимопосещения могут иметь для их развития в профессиональном плане. И хотя количество взаимопосещений регулируется нормами организации обучения в конкретном вузе, многие преподаватели в ходе исследования заявили, что вполне целесообразно увеличить количество взаимопосещений и самостоятельно договариваться о том, чтобы наблюдать за занятиями друг друга, что даёт возможность изучить на практике занятия, в которых задействованы разные типы обучающихся. Таким образом, появляется возможность совершенствовать преподавание, наблюдая, как другие решают проблемы, которые приходится решать и во время своих практических занятий, изучать разные стратегии преподавания, используемые коллегами в вузе. Один участник отметил, что “взаимопосещения занятий поразительно позитивно влияют на саморефлексию. Наблюдение за занятием коллеги – это зеркало своей педагогической практики и является эффективным инструментом самооценки и самообразования”.

Снижению напряжения, как отметили преподаватели, способствует предварительная беседа, в ходе которой преподаватели узнают о текущих материалах курса и используемых стратегиях общения со студентами, о том, как обучающиеся отвечают и взаимодействуют с преподавателем и между собой, заранее договариваются о благоприятном времени посещения, наилучшей точке обзора, когда и как делать заметки и осуществлять обратную связь, предлагают аспекты занятия, на которых следует сосредоточить наблюдение. Была отмечена важность обсуждения вопросов, которые могли возникнуть во время взаимопосещения, и необходимость уточнения и интерпретации информации, полученной в результате наблюдения, чтобы узнать больше о том, как коллега подходит к своему преподаванию. В этом помогают такие вопросы, как например: “Как Вы думаете, почему обучающиеся сочли это упражнение трудным?”, “Почему Вы использовали групповую работу на этом этапе занятия?” или объяснения того, как преподаватель отреагировал бы на события во время занятия, например, “Что

бы Вы сделали, если бы студенты закончили это упражнение раньше времени?"; получение предложений от коллеги или наставника, например, "Как я должен реагировать, если мне скажут, что подобный вид работы слишком сложный?". Один преподаватель отметил, что только в ходе наблюдения над занятием своего коллеги понял, как нужно правильно давать указания группе во время занятия, что может быть недостаточным просто сказать обучающимся, что делать, потому что они могут отреагировать только через несколько минут. Он обратил внимание, что его коллега также записывает инструкции на доске после их устного изложения, что некоторые обучающиеся, казалось, только в тот момент поняли, что от них требуется. Преподаватели в ходе опроса также предъявили конкретные требования к преподавателю, наблюдающему за занятием, а именно:

– собрать информацию о том аспекте занятия, который преподавателю, проводящему занятие, трудно наблюдать, например, как студенты взаимодействовали во время группового задания, в каком объеме взаимодействия принимал участие каждый член группы;

– наблюдать за тем, как преподаватель внедряет новую стратегию обучения или технику, которую он разработал;

– наблюдать за тем, как были реализованы определенные этапы занятия: например, как преподаватель справился с началом и окончанием занятия;

– определить те аспекты занятия, которые были наиболее успешными;

– определить те аспекты занятия, которые можно было бы улучшить.

Преподаватели также сочли полезным организовать аудио- и видеозапись некоторых занятий. Аудио- и видеозаписи относительно просты в изготовлении и обеспечивают более точное фиксирование аспектов занятий, чем отчёты или другие формы наблюдения. При выборе этого варианта можно записать часть или всё занятие, если позволяет время, и просто воспроизвести запись, чтобы сосредоточиться на конкретных аспектах занятия. Например, преподавателю может быть интересно поразмышлять о влиянии его устных инструкций на занятие: в этом случае он может прослушать и проанализировать те части записи, на которых показано, как он даёт инструкции. Преподаватели могут не осознавать, как часто они используют лишние слова, жесты, указания, какой у них тон голоса, когда ведут занятия, пока не услышат, как они преподают, прослушав и просмотрев аудио- и видеозаписи своего занятия. Только после просмотра видеозаписи занятия один преподаватель отметил, что он обычно игнорирует студентов, сидящих в ближайшей к нему части аудитории, не только своим взглядом, который обычно сфокусирован на задней части аудитории, но и на том, кому задавать вопросы, что это обычно студенты только в задней части аудитории. Даже присутствующий на занятии коллега не заметил этого, пока они вместе не посмотрели видеозапись занятия.

В ходе исследования преподаватели пришли к общему мнению, что именно энтузиазм, самоотдача преподавателя в поиске путей решения проблем, постоянный анализ занятий, стимулирующий профессиональную рефлексию, превращают план занятия в динамичное взаимодействие, когда каждый обучающийся вовлечён в процесс обучения, решается проблема сохранения студентами приобретенных знаний и расширение имеющихся иноязычных компетенций [7].

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что проведенный анализ взаимопосещений учебных занятий помог выявить реализацию основных функций профессиональной рефлексии педагога, а именно – исследовательской функции, когда преподаватель анализирует и оценивает ситуацию, делает выводы, разрабатывает пути решения проблем; организаторской функции, когда преподаватель совершенствует свои способности по организации эффективного учебного занятия; диагностической функции, реализуя которую преподаватель лучше представляет уровень развития своей компетентности, компетентности коллег, знаний студентов и определяет, насколько эффективными являются используемые им подходы к обучению; коррекционной функции, когда преподаватель вносит в свою преподавательскую деятельность необходимые изменения. Полученные данные свидетельствуют о том, что взаимопосещения занятий способны стимулировать и усилить степень профессиональной рефлексии педагогов, осуществить поэтапную оценку своей педагогической деятельности и педагогической деятельности посещаемого преподавателя [8]. Было раскрыто результативное использование профессиональной рефлексии при помощи коллег и для помощи коллегам. После апробации исследуемого подхода к взаимопосещениям преподаватели отметили, что их занятия по иностранному языку стали проходить намного динамичнее и результативнее, и что ранее они не наблюдали такого влияния взаимопосещений на качество проводимых занятий. Было выявлено, что данный подход помогает преподавателю вуза совершенствовать навыки по анализу потребностей образовательной среды, критического осмысления используемых методов, приёмов и технологий преподавания. Всё это обусловливает необходимость проведения дальнейших исследований, посвящённых анализу взаимопосещений с последующей рефлексией для совершенствования преподавания иностранного языка. В дальнейшем возникает потребность в привлечении большего количества преподавателей для анализа данного подхода. Так, например, следует обратить внимание на влияние взаимопосещений на сплоченность педагогического коллектива при выявлении проблем в проведении занятий, на преодоление формализма в практике взаимопосещений, на изменение степени профессиональной рефлексии преподавательского состава в целом и отдельно взятого преподавателя, на улучшение результатов в обучении иностранному языку студентов.

Библиографический список


1. Wallace M. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
2. Карпов А.В. *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. Москва: Издательство "Институт психологии РАН", 2004.
3. *Dewey and Schon: An Analysis of Reflective Thinking by Norman J Bauer, 1991*, presented at the Annual Conference of the American Educational Studies Association. Available at: http://eric.ed.gov/
4. Imel S. *Reflective practice in adult education*. Washington, DC., 1992. ERIC Document Reproduction Service No. ED346319. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education, Columbus, OH. Available at: http://eric.ed.gov/
5. Кузьмин А.В. Рефлексивные взаимопосещения уроков как инструмент управления профессиональным развитием педагогов. Магистерская диссертация. Москва, 2018.
6. Gosling D. Models of peer observation of teaching. Learning and Teaching Support Network, Generic Centre 2002. Available at: https://www.researchgate.net/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching
7. Мухортова Е.А. Развитие интеллектуальных способностей при обучении языку специальности в неязыковом вузе. Мир науки, культуры, образования. 2022; № 1 (92): 180–183.
8. Киселёва С.П. Взаимопосещения учебных занятий как форма педагогической рефлексии: цели, содержание, методические и организационные аспекты. Мир науки. Педагогика и психология. 2020; № 2. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/44PDMN220.pdf


References


1. Wallace M. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
2. Karpov A.V. *Psihologiya refleksivnyh mehanizmov deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'stvo "Institut psihologii RAN", 2004.
3. *Dewey and Schon: An Analysis of Reflective Thinking by Norman J Bauer, 1991*, presented at the Annual Conference of the American Educational Studies Association. Available at: http://eric.ed.gov/
4. Imel S. *Reflective practice in adult education*. Washington, DC., 1992. ERIC Document Reproduction Service No. ED346319. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education, Columbus, OH. Available at: http://eric.ed.gov/
5. Kuz'min A.V. *Refleksivnye vzaimoposescheniya urokov kak instrument upravleniya professional'nym razvitiem pedagogov*. Magisterskaya dissertaciya. Moskva, 2018.
6. Gosling D. *Models of peer observation of teaching*. Learning and Teaching Support Network, Generic Centre 2002. Available at: https://www.researchgate.net/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching
7. Muhortova E.A. Razvitie intellektual'nyh sposobnostej pri obuchenii yazyku special'nosti v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 180-183.
8. Kiseleva S.P. Vzaimoposescheniya uchebnyh zanyatij kak forma pedagogicheskoj refleksii: celi, soderzhanie, metodicheskie i organizacionnye aspekty. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; № 2. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/44PDMN220.pdf


*Статья поступила в редакцию 18.01.23*

УДК 14.91 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-124-126

***Vinitskaya N.V.,*** *Cand. of Sciences (Arts Studies), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: Natigor007@yandex.ru*

***Shabalina E.P.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: shabalinaep@mail.ru*

**ETHNOCULTURAL TRADITIONS AS A FACTOR IN FORMATION OF AESTHETIC CONCEPTS IN MODERN CULTURE.** The article deals with an analysis of the sociocultural situation that has developed in recent decades in the artistic culture of Altai, which indicates the increasing role of ethnic contacts, which gives experts the task of studying as separate ethnic communities, as well as the best ways for them to interact. The perception of the world by each nation is unique, and the scale

of values is characterized by variability, which is determined by historical fate and sociocultural and spiritual development, specificities of religious and mythological beliefs. The authors of the article attempt to analyze the visual arts of the region in terms of the religious and mythological, aesthetic representations of the traditional cultures that had lived in this territory.

*Key words:* **ethnos, culture, cultural heritage, religion, education, traditions.**

***Н.В. Виницкая,*** *канд. искусствоведения, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, E-mail: Natigor007@yandex.ru*

***Е.П. Шабалина,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, E-mail: shabalinaep@mail.ru*

# ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье рассматривается анализ социокультурной ситуации, сложившейся в последние десятилетия в художественной культуре Алтая, которая указывает на возрастающую роль этнических контактов, что ставит перед специалистами задачу изучения как отдельных этнических общностей, так и оптимальных путей их взаимодействия. Восприятие мира каждым народом имеет уникальный характер, шкала ценностей отличается вариативностью, что детерминируется исторической судьбой и социокультурным и духовным развитием, спецификой религиозных и мифологических представлений. Авторами статьи предпринята попытка анализа культурно-исторического наследия Алтая на примере изобразительного искусства данного региона с точки зрения проявления в нем религиозных и мифологических, эстетических представлений традиционных культур, проживавших на данной территории.

*Ключевые слова:* **этнос, культура, культурное наследие, религия, воспитание, традиции.**

Современное общество стремительно развивается. Новые технологии, новые возможности, новые горизонты в повседневной жизни, науке и культуре – все это, несомненно, является реалиями современной жизни. Однако наряду с постоянными новшествами, за которыми иногда очень сложно успеть, отчетливо осознается стремление найти противоположность быстрому бегу, попытка найти ту стабильную доминанту жизни, которая будет спасением от иллюзорности и скорости. Для определенной категории людей таким элементом «стабильности» становятся природа, религия, традиционный уклад жизни. Этим может объясниться популярность туристических экскурсий, маршрутов, интерес к мифологии и религиям языческого толка, обычаям и традициям малочисленных народов, попытка «пожить» некоторое время этой жизнью, воссоединиться с природой и верой далеких предков. Образы традиционных культур могут быть интересны не только в своем аутентичном виде, но и как результат творческого переосмысления. Получившие «вторую жизнь» и ставшие частью художественных авторских композиций деятелей культуры и искусства XX–XXI вв. древние символы и образы вносят национальный колорит и создают преемственность традиций, что позволяет отличать одну культурную традицию от другой даже сейчас, в эпоху глобализации. Одним из регионов, в котором преемственность и опора на традицию очень сильны, является современный Алтай. Как сама традиционная культура Алтая, так традиционные образы, переосмысленные в контексте авторских произведений, могут быть интересны не только историкам, искусствоведам и культурологам, но и педагогам.

В связи с этим целью поставленной работы стало формирование эстетических представлений обучающихся на примере этнокультурных традиций.

Задачи исследования:

– проанализировать социокультурную ситуацию, сложившуюся в последние десятилетия в художественной культуре Алтая;

– определить педагогические условия формирования эстетического воспитания обучающихся через их приобщение к этнокультурным традициям.

Рассмотрим степень разработанности проблемы. Исследования, относящиеся к данной теме, можно распределить по нескольким направлениям. Первую группу представят труды тюркологов, изучавших феномен алтайского шаманизма (А.В. Анохин, В.В. Радлов, Л.П. Потапов). Вторую группу составят материалы этнографии коренных народов Алтая и их верований (В.И. Вербицкий, В. Эдоков). Третья группа представлена научным осмыслением мифологических сюжетов как выражения особенностей традиционного сознания тюрков. Это работы В.П. Дьяконовой, А.М. Сагалаева, Г.Д. Гачева, В.А. Муйтуевой. На общей концепции данной работы сказались труды Е. Маточкина, выдвигавшего тезис о необходимости анализа творчества современных художников Алтая с точки зрения отражения преемственности.

Источниками исследования являются памятники искусства Горного Алтая, включающие петроглифы, произведения декоративно-прикладного искусства. Для изучения профессионального искусства привлекались работы, находящиеся в Национальном музее Республики Алтай им. А.В. Анохина, живопись и графика государственных художественных музеев Алтайского края, Горно-Алтайска.

Научная новизна заключается в выработке комплексного подхода к изучению произведений искусства с точки зрения их соотношения с традиционной картиной мира и формирования на этой основе эстетических представлений.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключена в анализе проблемы влияния мифопоэтических взглядов на формирование эстетического воспитания обучающихся в процессе их приобщения к ценностям народной и профессиональной художественной культуры в процессе совершенствования образовательного процесса, т. е. введение этнокомпонента в содержание базовых учебных программ.

В систему эстетического воспитания современного образования входят содержательная, методологическая, организационная составляющие инновационной структуры. В учебных планах появляются дисциплины художественно-эстетического, культурологического, историко-этнологических циклов. Условиями, способствующими реализации эстетического начала в учебно-воспитательной работе обучающихся, являются следующие: отбор фактического материала, анализ эстетических понятий; установление межпредметных связей между учебными предметами и произведениями искусства; постановка учебно-познавательных и практических задач, направленных на формирование профессионально-эстетических умений; педагогическое и методическое мастерство преподавателя, творчески эмоциональное отношение к изучаемому предмету преподавания, умение создавать положительный эмоциональный фон учебных и научно-исследовательских

Знание основ этнокультуры региона становится тем более важным, чем более он удален географически от центральных городов и крупных музеев. В этом плане культура Алтая, являясь вариантом российской культуры, интересна этническим и конфессиональным составом населения. Решая конкретные задачи эстетического воспитания, можно способствовать реализации задач духовно-нравственного развития личности.

В основе духовно-нравственной культуры лежит система религиозных ценностей, они способствуют осознанному выбору мировоззрения на основе ценностных систем и этических практик. Духовные ценности алтайцев, традиции, нормы поведения в течение веков играли решающую роль в воспитании и становлении подрастающего поколения, в формировании нравственных, этических, трудовых и социальных качеств [1]. Значительно повышается осмысление духовной культуры, эстетических идеалов и этических норм поведения алтайского народа, его истории, религии и в работах современных культурологов, религиоведов, искусствоведов.

Духовная культура Алтая неоднородна, для нее характерен дуализм. О нем писали Л.П. Потапов, А.М. Сагалаев, В.А. Муйтуева. Систему традиционных верований Алтая не все исследователи осмеливаются назвать религией. Н.А. Шодоев отмечает в ней «причудливое сочетание» единобожия, язычества, пантеизма, магии, шаманизма и тотемизма. В качестве наиболее значимых составляющих духовной культуры этого народа можно отметить тенгрианство – культ Неба, поклонение духам Природы, родовые культы, поклонение Белому Буркану.

Одновременно с тенгрианством существовал и шаманизм, возникший (по мнению Л.Н. Гумилева) между VII и XII веками. Он был тесно связан с поклонением духам Природы. Шаманизм как широкое культурное явление формирует, объединяет и объясняет появление целого круга образов, как антропоморфных, так и зооморфных. Образы священных животных могут восприниматься не только как «помощники» кама, но и олицетворять определенную стихию – небесную, земную, водную.

Образы священных животных (олени, барсы) встречаются уже в наскальных росписях. Образ мирового дерева играл особую роль по отношению к конкретным мифологическим системам, определяя их внутреннюю структуру. Иногда они воспринимаются как отголоски скифо-звериного сибирского стиля. Среди них травоядные, хищники, фантастические существа, птицы и рыбы. При этом могут формироваться пары противоположностей (верх – низ, сцены терзания, символизирующие столкновения между стихиями).

В рамках мифологического сознания формируются противоположные понятия: «свое» и «чужое» неизвестное, требующее «упорядочивания». Ритуальное

«упорядочивание» мира Э. Кассирер и М. Элиаде приравнивают его космизации. В процессе космизации большое значение имеет антитеза сакральное – профанное. Для объяснения способа существования священного М. Элиаде использует особый термин – «иерофания» (проявление священного). Формы проявления священного могут обнаруживать себя, например, в поклонении предметам или явлениям. Обладая определенными мифическими знаниями и сведениями о мироустройстве с точки зрения национальной картины мира, священный предмет и вся Природа может восприниматься как космическое священное пространство, объединяющим началом которого становится священное дерево или гора. В качестве такого дерева может выступать тополь (Бай Терек – родовое дерево), кедр. Мотив священного «мирового дерева» можно встретить и в декоративно-прикладном искусстве алтайцев, и в профессиональном творчестве сибирских художников часто. А. Эдоков характеризует роль мирового дерева как доминанту, определяющую формальную и содержательную организацию пространства вселенной [2].

Мотив горы как центра мироздания – еще одна лейттема сибирской культуры. Пространственное деление может опираться на горизонтальную или вертикальную модель. Обе они упоминаются в работе Е. Новик [3]. Стержнем горизонтальной модели может рассматриваться, например, река, верховье и устье которой ассоциируются с верхним и нижним миром. В качестве организующей вертикали может рассматриваться шаманский посох, коновязь, дерево или гора. Вторая модель проанализирована более детально, интерпретируется в художественной культуре чаще. Горизонтальную, вертикальную и смешанную модели рассматривает и М.Ф. Косарев в работе «Основы языческого миропонимания». Образы, лежащие в основе древней тюркской культуры и уходящие корнями в религиозные и мифологические представления, стали основой как для традиционного декоративно-прикладного творчества, так и для творчества профессиональных художников Алтая.

При изучении культурно-исторического наследия Алтая на примере изобразительного искусства данного региона с точки зрения проявления в нем религиозных и мифологических представлений традиционных культур следует отметить первого профессионального художника Алтая в сибирском изобразительном искусстве начала XX века Г.И. Чорос-Гуркина. Его творчество следует рассматривать под углом сохранения традиционных взглядов на мир [4]. Композиция многих произведений Г. Гуркина организована таким образом, чтобы все стихии, почитаемые людьми, были на них показаны. Так возникает триада небо – земля (камни, горы) – вода (реки, озера). Эти три составляющие варьируются по колориту и расположению, но присутствуют практически во всех работах. Небо, горы и озеро часто располагают ступенчато.

В процессе занятий в рамках художественно-эстетической направленности обучающиеся эффективнее усваивают эстетические нормы, проявляют и формируют свои эстетические взгляды и суждения.

Так, исследователями и носителями алтайской культурной традиции являются современные художники М. Чевалков, В. Тебеков и А. Укачин. Н. Чепоков интерпретирует не только мифологические образы, но и всю свою жизнь. Взяв псевдоним «Таракай» (Странник) из героического алтайского эпоса, он путешествует по просторам этого края, увлеченно изучая его мифы и традиции, увлекаясь идеями буддизма и восточного искусства. В традиционной культуре большое значение играла форма круга, и расположение образов мыслилось внутри него. Декоративно-прикладное творчество алтайцев, а затем и авторские работы часто организованы в круговую композицию или при старательном избегании острых углов. Такой принцип стал определяющим для работ Ю. Бралгина («Рождение Катуни», «Первая ягода»), С. Дыкова («Время прилета птиц», «Алтайская колыбельная»). В композициях С. Дыкова, как в древних наскальных росписях и рисунках на шаманских бубнах, копытным (олени, кони) противостоят изображения птиц, рыб и змей. В целом искусство профессиональных мастеров Горного Алтая характеризует многообразие подходов к творческому переосмыслению мифологических образов. Высшим ее проявлением может считаться определённая преемственность мифологического мышления, при которой происходит возвращение к этнокультурным особенностям образного мировосприятия, переосмысление народной культуры в русле наследования мифологического символизма и антропоморфизма. Среди показателей такого вида преемственности могут быть выделены следующие: восприятие и изображение мира как единства природных стихий, как гармоничное содружество мира трансцендентного, человеческого и природного [5].

Общение с искусством всегда выигрывает в том случае, если есть возможность увидеть настоящие произведения искусства в процессе усвоения дисциплин художественно-эстетического цикла.

Восприятие внешнего плана изображений служит отправной точкой для понимания авторских интерпретаций на пути постижения внутреннего содержания мифологических и религиозных образов. Стилизованные и использованные как «цитата» образы мифологии в авторских работах сочетаются с высоким уровнем постижения и отражения мифопоэтического народного восприятия. При этом древние религиозные и мифологические образы как универсальные символы могут по-разному интерпретироваться современными художниками: либо сохраняя своё первоначальное, религиозно-мифологическое значение; либо становясь образом-памятником, позволяющим художнику воссоздать, реконструировать сюжеты исчезнувшей культуры, приближаясь к национальным истокам культурных ценностей; либо полностью утрачивая свое первоначально религиозно-мифологическое значение, превратившись элемент стилизации декора.

Для эффективности процесса формирования эстетического воспитания на основе этнокультурных традиций необходимо учитывать следующие педагогические условия: учет индивидуальных и личностных особенностей обучающихся; мотивационную сферу личности; интеллектуально-эмоциональное развитие личности; инновационная методика анализа и описания произведений искусства в единстве содержания и формы учебной и внеучебной работы; включение эстетического аспекта во все методы и формы воспитания и обучения; формирование системы эстетических знаний и готовности к освоению ценностей этнической культуры; научно-методическое обеспечение процесса формирования эстетической культуры обучающихся; контроль результатов работы педагога, методиста через курсы повышения квалификации.

Воспитательно-образовательный процесс вуза создает реальные условия для развития эстетического сознания студента, отношения к действительности, формирования потребности в эстетическом преобразовании. Педагогические условия позволяют содержательно преобразовать взаимодействие педагога и обучающихся, активизировать потенциал обучающихся на углубление эстетических представлений этнокультурных традиций.

Констатируя вышеизложенное, следует отметить, что ценность культуры не имеет эквивалента, так как она обобщенно и сконцентрировано несет все формы общественного сознания, включая огромный поток информации, в том числе и эстетической, устанавливая преемственность между прошлым и современностью.

Формирование эстетических представлений реализуется не только в рамках образовательной деятельности, но и досуговой. Язык образов и символов, наполняющих произведения народной культуры и переходящих в лучшие образцы культуры профессиональной, должен являться ориентиром в обновлении содержания образования по предметам художественно-эстетического, культурологического циклов и повышения уровня эстетического воспитания обучающихся. Понимание этого языка при организации межпредметных связей позволит при общении с произведениями искусства видеть и оценивать не только внешнюю, зримую сторону, но и понимать истинный смысл, переданный зрителю, повысит уровень эстетических притязаний и эстетический вкус.

Библиографический список


1. Виницкая Н.В., Шабалина Е.П. Этнокультурные ценности как воспитательный потенциал молодежи. *Мир науки, культуры, образования.* Горно-Алтайск. 2013; № 2 (39): 27–29.
2. Виницкая Н.В., Шабалина Е.П. Этническая культура как средство социализации личности. *Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве*. 2020; Т. 3, № 9: 25–29.
3. Новик Е.С. *Обряд и фольклор в сибирском шаманизме*. Москва: Восточная литература, 2004.
4. Виницкая Н.В., Шабалина Е.П. Эстетические ценности культуры Сибирского региона. *Воспитательный процесс в учреждениях образования: состояние, перспективы, инновации*. 2018: 334–340.
5. Виницкая Н.В., Шабалина Е.П. Формирование общекультурных компетенций студентов на основе историко-культурного наследия Алтайского региона. *Мир науки, культуры, образования.* Горно-Алтайск. 2015; № 5 (54): 48–50.


References


1. Vinickaya N.V., Shabalina E.P. `Etnokul'turnye cennosti kak vospitatel'nyj potencial molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* Gorno-Altajsk. 2013; № 2 (39): 27-29.
2. Vinickaya N.V., Shabalina E.P. `Etnicheskaya kul'tura kak sredstvo socializacii lichnosti. *Social'naya integraciya i razvitie `etnokul'tur v evrazijskom prostranstve*. 2020; T. 3, № 9: 25-29.
3. Novik E.S. *Obryad i fol'klor v sibirskom shamanizme*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2004.
4. Vinickaya N.V., Shabalina E.P. `Esteticheskie cennosti kul'tury Sibirskogo regiona. *Vospitatel'nyj process v uchrezhdeniyah obrazovaniya: sostoyanie, perspektivy, innovacii*. 2018: 334-340.
5. Vinickaya N.V., Shabalina E.P. Formirovanie obschekul'turnyh kompetencij studentov na osnove istoriko-kul'turnogo naslediya Altajskogo regiona. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* Gorno-Altajsk. 2015; № 5 (54): 48-50.


*Статья поступила в редакцию 19.01.23*

УДК 362 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-127-129

***Malenkova A.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: malenkova-aa@rudn.ru*

**FORMING THE COMPETENCE OF MONOLOGUE SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE WITH THE HELP OF PODCASTING TECHNOLOGY.** The article considers a problem of forming monologue speech in a foreign language (MS) in the context of a competence-based approach at a university using podcasting technology. Features of MS are determined; characteristics of the main components (skills, abilities and knowledge) of the competence in foreign MS are given. Based on the study of scientific and methodological sources on the problem, the step-by-step formation of MS in foreign language classes using podcasting technology is justified, consisting of three stages, each of which corresponds to a specific group of exercises. The author concludes that teachers need to host podcast services. Working with the podcast service, students listen to podcasts posted by the teacher and perform tasks for them; create, edit and publish their own answers. Promising for further research is the development of a model for the formation of competence in foreign MS using the podcast service.

*Key words:* **foreign language monologue speech, competence in foreign language monologue speech, podcasting technology, skills, abilities, knowledge, stages, exercises.**

***А.А. Маленкова,*** *канд. филол. наук, ст. преп., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: malenkova-aa@rudn.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТИНГА

В статье рассмотрена проблема формирования иноязычной монологической речи (ИМР) в контексте компетентностного подхода в вузе с использованием технологии подкастинга. Определены особенности ИМР; дана характеристика основных составляющих (навыков, умений и знаний) компетентности в иноязычной монологической речи (КИМР). На основании изучения научных и методических источников по проблеме формирования КИМР обосновано поэтапное формирование КИМР на занятиях по иностранному языку (ИЯ) с использованием технологии подкастинга, состоящее из трех этапов, каждому из которых соответствует конкретная группа упражнений.

*Ключевые слова:* **иноязычная монологическая речь (ИМР), компетентность в иноязычной монологической речи (КИМР), технология подкастинга, навыки, умения, знания, этапы, упражнения.**

Проблема формирования иноязычной компетентности в монологической речи (КМР) является актуальной, так как требует своего разрешения в контексте компетентностного подхода, что предоставит возможность ее согласования с другими речевыми и языковыми компетентностями – составляющими иноязычной коммуникативной компетентности, формирование которой является целью обучения иностранному языку (ИЯ) в вузе. Уже во время обучения в вузе студент должен уметь выступить с сообщением или презентацией; аргументировать и доказать свое мнение; прокомментировать полученную информацию; описать научный продукт и т. д.

Несмотря на тот факт, что методикой формирования КИМР занималось много ученых [1–4], проблема не может считаться окончательно решенной, поскольку современное состояние и условия развития иноязычного образования обусловливают необходимость уточнения и обновления содержания формирования КИМР, разработки адекватной подсистемы упражнений обучения иноязычной монологической речи (ИМР), выбора эффективных средств обучения ИМР. Также следует отметить, что сегодня все больше внимания в обучении ИЯ уделяется ИКТ, поэтому, разрабатывая систему упражнений для формирования КИМР, мы используем один из видов ИКТ – технологию подкастинга, под которой понимается аудио- или видеозапись, размещенная любым пользователем в сети Интернет на сервисе подкастов [5].

К методическим возможностям сервиса относятся следующие [6]: создание без специальных знаний программирования на сервисе подкастов личной зоны пользователя; неоднократное прослушивание и/или просмотр студентами в удобное для них время размещенных на сервисе преподавателем иноязычных подкастов; публикации на сервисе собственных подкастов пользователей; просмотр подкастов, созданных и опубликованных на сервисе участниками рабочей группы/других групп; комментирование подкастов, размещенных участниками рабочей группы/других групп.

Вопросу применения технологии подкастинга в обучении ИЯ посвящен ряд работ. Так, по мнению А.Ю. Малушко [7], является перспективным формирование с помощью подкастов иноязычной аудитивной компетентности. А.А. Гусева, Е.А. Калинина [8] полагают, что на их основе возможно развитие умений говорения и аудирования. Н.Г. Протазанова [9] предлагает использовать подкасты при обучении студентов монологической речи. Согласно Bamanger E.M., Alhassan R.A. [10], аутентичные иноязычные подкасты подбираются преподавателем с учетом предварительно определенных критериев отбора и упорядочиваются в соответствии с тематическим минимумом. Однако вопрос разработки системы упражнений для формирования КИМР, которая предусматривала бы использование технологии подкастинга, пока остается нерешенным. Этим и предопределяется актуальность исследуемой проблемы.

Целью статьи является исследование особенностей процесса формирования иноязычной КИМР в вузе с использованием технологии подкастинга.

Задачи исследования: на основании анализа научной литературы дать общую характеристику КИМР, выделить и систематизировать навыки и умения КИМР, развитие которых призвана обеспечить система упражнений на соответствующих этапах обучения; проанализировать методические свойства сервиса подкастов для обоснования целесообразности его использования в формировании КИМР; обосновать этапы формирования КИМР; предоставить систему упражнений и заданий для формирования КИМР с использованием технологии подкастинга.

Для решения поставленных задач были использованы общенаучные методы анализа, синтеза, обобщения при изучении научных и методических источников по проблеме формирования КИМР с использованием технологии подкастинга.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании использования технологии подкастинга при формировании КИМР. Практическая значимость исследования определяется предоставленной системой упражнений и заданий, которая может быть использована в процессе формирования КИМР. Научная новизна полученных результатов заключается в том, что предложен и теоретически обоснован методический подход к поэтапному формированию КИМР с использованием технологии подкастинга с предоставлением системы упражнений.

**1. Общая характеристика формирования КИМР с использованием технологии подкастинга**

Монологическая речь представляет собой устную форму общения, которая предполагает связное и непрерывное высказывание одного лица, обращенное к одному либо нескольким респондентам (в ряде случаев – к самому себе) [1]. Соответственно, КИМР – это способность реализовать коммуникацию на ИЯ в монологической форме в различных сферах и ситуациях согласно коммуникативной задаче [2]. Наличие КИМР означает, что коммуникант способен к планированию, осуществлению и корректировке своего коммуникативного поведения в процессе использования иноязычной речи в ходе монологических высказываний (МВ) согласно контексту общения, речевому и коммуникативному намерению [3]. КИМР основана на совокупности соответствующих умений и навыков. В результате анализа ряда научных работ [3; 4] мы определили навыки и умения, развитие которых призвано способствовать формированию КИМР с использованием технологии подкастинга, и организовали их в группы с учетом возрастания уровня сложности.

Группа 1. Навыки: анализировать логико-композиционное построение образца речи; ориентироваться в языковом материале как основе умения распознавать общенаучные и научно-технические термины, а также синтаксические структуры с их последующей семантизацией.

Группа 2. Умение сознательного анализа текста (подкаста) с целью его осмысления, понимания, членения на смысловые отрезки, выделения и фиксации основной информации в виде ключевых слов, денотатных словосочетаний, тема-рематических единств; высказываться относительно содержательного аспекта воспринятого текста – кратко/достаточно полно передавать содержание услышанного текста; воспроизводить услышанный текст с опорой на зафиксированную информацию.

Группа 3. Умение продуцировать собственное МВ на основе критического анализа полученной из подкаста информации (развиваются во время внеаудиторной работы студентов с использованием сервиса подкастов): выражать свое отношение к услышанной информации, перечислить преимущества и недостатки, аргументируя свою позицию; оценить актуальность темы, новизну, уровень

познавательности, содержательность, ценность услышанной информации, глубину освещения научной проблемы; формулировать выводы, которые являются логическим обобщением всего сказанного; продуцировать МВ, которое характеризуется логичностью, связностью, лексической и грамматической правильностью, разнообразием языковых средств на основе воспринятого текста и с учетом собственного опыта.

Группа 4. Умение решать проблемную задачу в рабочих группах и составлять совместное МВ по результатам решения: найти, проанализировать и изъять информацию, необходимую для решения проблемной задачи из предложенных преподавателем источников (подкасты, печатные тексты) или сети Интернет с ее письменной фиксацией при необходимости; собирать, обрабатывать и синтезировать индивидуальные результаты партнеров и создавать конечный продукт совместной деятельности; отобрав самое главное, объединить и обобщить в форме МВ. Умение представлять совместно найденное решение проблемной задачи перед аудиторией с последующим фронтальным обсуждением.

Группа 5. Умение находить решения проблемного задания, размещенного преподавателем на сервисе подкастов, с последующим его представлением в форме МВ (совершенствуются во время внеаудиторной работы студентов с использованием сервиса подкастов): осуществлять самостоятельный поиск и отбор информации, находить решение проблемы; продуцировать МВ, в котором представлено обоснованное, логичное, актуальное, с элементами новизны и возможностью прикладного применения решение профессиональной задачи.

На формирование КИМР также влияет степень развития у студентов интеллектуальных умений: планировать и программировать (составлять развернутую смысловую программу) речевые высказывания; рассуждать, анализировать, сравнивать, обобщать, аргументировать информацию; соблюдать причинно-следственные связи и выполнять другие логические операции в процессе МР и др.

**2. Этапы и система упражнений для формирования КИМР с использованием сервиса подкастов**

В современной методической литературе отмечается, что формирование КИМР осуществляется поэтапно [1; 3]. В рамках нашего исследования процесс формирования КИМР предлагаем реализовать в три этапа: рецептивный, рецептивно-репродуктивный и продуктивный. Выполнение упражнений на каждом из выделенных этапов призвано способствовать реализации определенной задачи. Задание каждого из этапов представлено в табл. 1.

Таблица 1

Этапы формирования КИМР

| Этап формирования КИМР | Задачи этапа |
|---|---|
| Рецептивный | Совершенствование речевых навыков |
| Рецептивный-репродуктивный | Развитие умений КИМР |
| Продуктивный | Совершенствование умений КИМР |

Предлагаемая система упражнений для формирования КИМР содержит три группы упражнений, каждая из которых состоит из определенных подгрупп и реализуется на определенном этапе обучения.

Группа упражнений 1 для совершенствования речевых навыков реализуется на рецептивном этапе и состоит из трех подгрупп упражнений для совершенствования навыков корректного композиционного построения высказывания (подгруппа 1.1); для совершенствования лексических навыков (подгруппа 1.2); для совершенствования грамматических навыков (подгруппа 1.3).

Группа упражнений 2 для развития умений КИМР реализуется на рецептивно-репродуктивном этапе и содержит три подгруппы упражнений: в смысловом анализе воспринятого подкаста (подгруппа 2.1); в частичном и детальном воспроизведении содержания воспринятого подкаста (подгруппа 2.2); в продуцировании собственного МВ на основе критического анализа информации из подкаста, размещенного преподавателем на сервисе подкастов, которые выполняются студентами во время внеаудиторной работы (подгруппа 2.3).

Группа упражнений 3 для совершенствования умений продуцировать МВ по результатам решения проблемного задания реализуется на продуктивном этапе и включает упражнения на нахождение, анализ, исключение, обобщение, письменную фиксацию информации в процессе коллективного поиска решения проблемы в рабочих группах, упражнения на публичное представление МВ в ситуациях профессиональной деятельности с последующим фронтальным обсуждением (подгруппа 3.1); упражнения в создании МВ по результатам решения проблемного задания, размещенного преподавателем на сервисе подкастов, которые выполняются студентами во время внеаудиторной работы (подгруппа 3.2).

В табл. 2 приведены особенности организации работы студентов с сервисом подкастов во время внеаудиторной работы на рецептивно-репродуктивном и продуктивном этапах.

Таблица 2

Особенности организации внеаудиторной работы студентов с использованием учебного сервиса подкастов

| **Работа с сервисом подкастов на рецептивно-репродуктивном этапе** |
|---|
| *Студент* |
| Выполняет задачи на осмысление, анализ, оценку, аргументацию собственной точки зрения к иноязычным подкастам, размещенным преподавателем на сервисе.<br>В процессе выполнения задания слушает, осмысливает, понимает иноязычные подкасты; продуцирует собственное МВ с элементами обобщения, дополнения, сравнения, выражения собственной позиции с ее аргументацией, соотнесения воспринятой информации подкаста с профессиональными знаниями. При необходимости осуществляет поиск дополнительной информации в сети Интернет |
| Записывает собственное МВ с помощью программ аудиозаписи, прослушивает и редактирует его. Благодаря многократности осуществления ряда аналогичных операций (запись, прослушивание, редактирование) развиваются и совершенствуются умения продуцирования МВ, в частности строить высказывания со всеми присущими ему характеристиками и говорить внятно, эмоционально, в нормальном темпе, выражаться логично, связно |
| Публикует на сервисе подкастов окончательный вариант МВ |
| *Преподаватель* |
| Контролирует наличие размещенного студентом подкаста. Прослушивает опубликованные подкасты (при необходимости размещает комментарии) и оценивает уровень выполнения задания соответственно установленным критериям |
| **Работа с сервисом подкастов на продуктивном этапе** |
| *Студент* |
| Анализирует проблемную задачу, результат решения которой необходимо представить в виде МВ. В процессе решения проблемной задачи:<br>– осуществляет самостоятельный поиск информации, в том числе в сети Интернет (в частности, на сайтах, рекомендованных преподавателем);<br>– выделяет и письменно фиксирует релевантную информацию по проблеме;<br>– находит решение проблемы, опираясь на зафиксированную информацию и знания по профессиональным дисциплинам;<br>– создает развернутую программу собственного МВ в виде логико-синтаксических, логико-семантических и структурных схем;<br>– с опорой на созданную программу продуцирует МВ, в котором подает исчерпывающее, основательное, профессионально обусловленное, логичное, актуальное, с элементами новизны и возможностью прикладного применения, решения проблемы |
| Записывает собственное МВ, прослушивает, редактирует и публикует окончательный вариант на обучающем сервисе подкастов |
| *Преподаватель* |
| Проводит мониторинг результатов самостоятельной работы студентов. Прослушивает опубликованные учебные подкасты, при необходимости размещает комментарии по поводу уровня выполнения задания. Оценивает уровень выполнения задания в соответствии с установленными критериями |

Таким образом, предлагаемая нами система упражнений для формирования КИМР включает упражнения, которые предусматривают использование технологии подкастинга и выполняются студентами как в аудитории, так и во время внеаудиторной работы. Аудиторная работа предусматривает выполнение упражнений на восприятие аутентичного иноязычного подкаста, анализ его структурных компонентов, лексических и грамматических особенностей, устное репродуцирование основных частей прослушанного подкаста, детализированное воспроизведение содержания воспринятого подкаста и тому подобное. Внеаудиторное обучение студентов предполагает их работу с сервисом подкастов, организованным преподавателем в сети Интернет путем размещения на ней иноязычных аутентичных подкастов и разработанных к ним упражнений. Работая с сервисом подкастов, студенты слушают размещенные преподавателем подкасты и выполняют задания к ним; создают, редактируют и публикуют на сервисе собственные МВ.

Перспективным для дальнейшего исследования является разработка модели формирования КИМР с использованием сервиса подкастов.

Библиографический список

1. Дроздова Т.В. Особенности обучения студентов монологическому высказыванию на иностранном языке в вузе. *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2018; Т. 2, № 2: 30–35.
2. Abishova G. Monologue Speech in a Foreign Language Lesson. *International Journal on Integrated Education*. 2022; № 5: 215–217.
3. Нестерова С.В. Способы оптимизации обучения устному иноязычному монологическому высказыванию в неязыковом вузе. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2018; № 2: 136–147.

4. Назарова А.В. Внутренняя структура иноязычной монологической речи студентов и учет ее особенностей при обучении студентов вуза. *Международный журнал экспериментального образования.* 2016; № 4: 262–265.
5. Alm A. Extensive listening 2.0 with foreign language podcasts. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2013; Vol. 7 (3): 266–280.
6. Дмитриев Д.В., Мещеряков А.С. Подкасты как инновационное средство обучения английскому языку в вузе. *Гуманитарные науки. Педагогика.* 2014; № 3 (31): 192–199.
7. Малушко Е.Ю. Формирование иноязычных компетенций магистрантов посредством информационно-коммуникационных подкастовых ресурсов. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. Ростов-на-Дону, 2012; Выпуск 6: 150–160.
8. Гусева А.А., Калинина Е.А. Подкасты для развития навыков говорения и аудирования на уроках английского языка. *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации*. 2020: 177–181.
9. Протазанова Н.Г. Использование социального сервиса подкастов в обучении иностранным языкам. *Ярославский педагогический вестник*. 2011; Т. II, № 3: 95–97.
10. Bamanger E.M., Alhassan R.A. Exploring Podcasting in English as a Foreign Language Learners' Writing Performance. *Journal of Education and Practice*. 2015; Vol. 6 (11): 63–74.

References

1. Drozdova T.V. Osobennosti obucheniya studentov monologicheskomu vyskazyvaniyu na inostrannom yazyke v vuze. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. 2018; T. 2, № 2: 30-35.
2. Abishova G. Monologue Speech in a Foreign Language Lesson. *International Journal on Integrated Education*. 2022; № 5: 215-217.
3. Nesterova S.V. Sposoby optimizacii obucheniya ustnomu inoyazychnomu monologicheskomu vyskazyvaniyu v neyazykovom vuze. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2018; № 2: 136-147.
4. Nazarova A.V. Vnutrennyaya struktura inoyazychnoj monologicheskoj rechi studentov i uchet ee osobennostej pri obuchenii studentov vuza. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2016; № 4: 262-265.
5. Alm A. Extensive listening 2.0 with foreign language podcasts. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2013; Vol. 7 (3): 266-280.
6. Dmitriev D.V., Mescheryakov A.S. Podkasty kak innovacionnoe sredstvo obucheniya anglijskomu yazyku v vuze. *Gumanitarnye nauki. Pedagogika*. 2014; № 3 (31): 192-199.
7. Malushko E.Yu. Formirovanie inoyazychnyh kompetencij magistrantov posredstvom informacionno-kommunikacionnyh podkastovyh resursov. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. Rostov-na-Donu, 2012; Vypusk 6: 150-160.
8. Guseva A.A., Kalinina E.A. Podkasty dlya razvitiya navykov govoreniya i audirovaniya na urokah anglijskogo yazyka. *Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii*. 2020: 177-181.
9. Protazanova N.G. Ispol'zovanie social'nogo servisa podkastov v obuchenii inostrannym yazykam. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2011; T. II, № 3: 95-97.
10. Bamanger E.M., Alhassan R.A. Exploring Podcasting in English as a Foreign Language Learners' Writing Performance. *Journal of Education and Practice*. 2015; Vol. 6 (11): 63-74.

*Статья поступила в редакцию 15.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-129-131

***Rostovtseva P.P.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

**THE POTENTIAL OF DISTANCE LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING.** The distance learning potential in the foreign language training of non-linguistic universities students is revealed. To do this, the author first analyzes the situation in modern society and particularly in the higher education system. On this basis, the necessity of their foreign language training modernization is proved. Then she gives definition of the term "distance learning", which is the most adequate from the point of view of the article topic disclosure. The most characteristic features of this training organization form are demonstrated. Distance learning technologies usable in the course of students mastering non-linguistic specialties foreign language training are considered. The main problems arising during the application of distance learning technologies to a foreign language in the Russian higher school are characterized. The most effective, in the author's opinion, ways of solving them are proposed.

*Key words:* **higher education, teaching a foreign language in a non-linguistic university, distance learning, student, teacher.**

***П.П. Ростовцева,*** *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

# ПОТЕНЦИАЛ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ

Раскрывается потенциал дистанционного обучения в ходе иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов. Для этого сначала анализируется ситуация в современном обществе, в частности в системе ВО. На этом основании доказывается необходимость модернизации их иноязычной подготовки. Выводится наиболее адекватное с точки зрения раскрытия темы статьи определение термина «дистанционное обучение». Далее демонстрируются наиболее характерные черты такой формы организации обучения. Рассматриваются дистанционные образовательные технологии, применимые в ходе иноязычной подготовки учащихся, осваивающих неязыковые специальности. Затем характеризуются основные проблемы, возникающие в ходе применения технологий дистанционного обучения иностранному языку в отечественной высшей школе. Предлагаются наиболее эффективные, на взгляд автора, пути их решения.

*Ключевые слова:* **высшее образование, преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, дистанционное обучение, студент, преподаватель.**

Актуальность выбранной для рассмотрения темы может быть обоснована фактом трансформации требований, предъявляемых современным обществом к выпускникам вузов (Э.Г. Азимов, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.П. Твердохлебова, А.Н. Щукин) [1, с. 11]. В системе компетенций, необходимых специалисту, конкурентоспособному в новых условиях, конечно, сохраняют значимость профессиональные знания, умения и навыки (В.Х. Забирова, Е.Е. Коптякова, Е.Н. Лашина, З.И. Салиева, Н.В. Сидакова, М.В. Харламова) [2, с. 53–54]. Но при этом фиксируется неуклонное возрастание роли надпрофессиональных компетенций (Т. Андерсон, Д. Киган, Р.А. Уишер) [3, с. 253]. Среди них, в свою очередь, не последнюю роль играют высокая социальная мобильность, навыки коммуникации и умение ориентироваться в информационных потоках, представляющихся на сегодняшний день почти безграничными [4, с. 29]. Повышение эффективности процесса развития соответствующих умений и навыков подразумевает модернизацию иноязычной подготовки в пространстве отечественных неязыковых вузов.

При проведении такого рода изменений необходимо учитывать возможности, предоставляемые дистанционными формами обучения (О.Г. Горина, Л.А. Краснова, Ю.Ф. Катханова, И.А. Нагаева, Н.А. Скурихин, В.Ю. Шурыгин) [5, с. 43]. Вопросам их реализации в ходе иноязычной подготовки лиц, обучающихся в неязыковых вузах, посвящена настоящая статья.

Таким образом, в качестве её цели мы можем определить раскрытие потенциала дистанционного обучения в ходе иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов.

С поставленной целью коррелируются следующие задачи:

– вывести наиболее адекватное с точки зрения раскрытия темы статьи определение термина «дистанционное обучение»;

– продемонстрировать наиболее характерные черты дистанционного обучения;

– рассмотреть дистанционные образовательные технологии, применимые в ходе иноязычной подготовки учащихся, осваивающих неязыковые специальности;

– охарактеризовать основные проблемы, решение которых будет способствовать повышению эффективности дистанционного обучения иностранному языку в отечественной высшей школе.

В ходе подготовки настоящей статьи использовались следующие методы исследования:

– анализ педагогического опыта автора;
– изучение литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Её научная новизна заключается в определении основных потенций, присущих дистанционному обучению в ходе иноязычной подготовки лиц, обучающихся в пространстве отечественных неязыковых вузов.

Теоретическая значимость статьи состоит в демонстрации наиболее характерных черт дистанционного обучения, могущих оказать положительное влияние на процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

Практическая значимость заключается в определении наиболее эффективных дистанционных образовательных технологий, применимых в ходе иноязычной подготовки учащихся, осваивающих неязыковые специальности, а равно и сопутствующих их использованию проблем.

На сегодняшний день термин «дистанционное обучение» (англ. – distance education) не представляется окончательно сформулированным. В литературе можно встретить следующие его варианты:
– «электронное обучение» [6, с. 20];
– «дистантное образование» (англ. – distant education) (Р. Гаррисон, Л.Я. Гозман, Л.А. Томей, Е.Б. Шестопал) [7, с. 117–118].

На страницах данной статьи будет использоваться дефиниция «дистанционное обучение». На основе анализа опыта, накопленного на сегодняшний день педагогами-исследователями и практиками, её с определённой долей уверенности можно трактовать как форму получения образования, в том числе иноязычного, при которой субъекты соответствующего процесса взаимодействуют на расстоянии с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) (Д. Киган, О.Г. Красикова, Х. Лин, И.А. Нагаева, Ж.В. Смирнова, Р.А. Уишер, К. Шанд). При этом большое внимание уделяется самостоятельной работе обучающихся в соответствии с существующими образовательными программами. Её важными слагаемыми становятся:
– изучение студентами записей вебинаров;
– консультации с преподавателями в онлайн-чатах;
– отправка результатов учебной деятельности для их проверки, осуществляемая при помощи современных средств коммуникации [8, с. 165].

В число наиболее характерных черт дистанционного обучения входят:
– модульность;
– разделенность участников образовательных отношений расстоянием;
– преобладание самоконтроля учащихся над контролем со стороны преподавателя [1, с. 10];
– широкое применение современных специализированных средств освоения учебных программ по иностранному языку;
– виртуальная кооперативность образовательного процесса [2, с. 55].

Таким образом, основное отличие дистанционного обучения от традиционного заключается в том, что первое создает новую образовательную информационную среду [4, с. 29–30]. Действуя в такой среде, осваивающий неязыковую специальность студент более точно понимает, какие именно знания, умения и навыки, относящиеся к предметной области «Иностранные языки», необходимы ему [8, с. 164]. Последнее представляется возможным благодаря получению учащимися возможности самим добывать требуемые знания, пользуясь при этом различными информационными ресурсами.

Далее отметим, что современная стадия разработки соответствующей проблематики позволяет выделить ряд технологий дистанционного обучения (табл. 1).

Таблица 1

Технологии дистанционного обучения,
применимые в ходе преподавания иностранного языка студентам,
осваивающим неязыковые специальности

| Наименование | Характеристика |
|---|---|
| Кейс-технологии | При использовании подобных образовательных технологий учебные материалы могут предоставляться учащимся на сетевых, мультимедийных или печатных носителях. Эффективное применение кейс-технологий подразумевает сочетание с очными формами занятий, такими как обзорные лекции, тренинги или консультации [5, с. 44] |
| Сетевые технологии | Связаны с широким применением компьютерных обучающих программ и электронных учебников, размещаемых в большинстве случаев на интернет-серверах. Посредством сети Интернет также осуществляется коммуникация между субъектами образовательных отношений, реализуются текущие и промежуточные формы контроля. Данные технологии предоставляют широкие возможности для проведения учебных занятий по иностранному языку в режиме реального времени [9, с. 72] |
| Телевизионно-спутниковые технологии | В целом схожи с сетевыми. Принципиальная разница между ними состоит в том, что в данном случае взаимодействие между участниками образовательных отношений осуществляется по спутниковым каналам связи [4, с. 26–27] |

Особенности развития современной системы ВО приводят к тому, что в последнее время наиболее широкое распространение получила смешанная модель обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку (Т.М. Дементьева, Т.В. Емельянова, С.А. Щенников). Эта, последняя, сочетает характеристики, присущие как очной, так и дистанционной моделям [8, с. 162].

Организация образовательного процесса в рамках дистанционной и смешанной модели обучения связана с проявлениями интерактивности на трех уровнях:
– между преподавателем и обучающимися;
– между обучающимися;
– между обучающимися и средствами обучения [10, с. 145].

Большинство затруднений, возникающих в ходе преподавания студентам неязыковых специальностей иностранного языка в условиях дистанционного обучения, связано с принципиально иным, чем при традиционных формах взаимодействия, характером коммуникаций (табл. 2).

Таблица 2

Характер коммуникаций при очной
и дистанционной формах обучения

| Форма обучения | Характер коммуникаций |
|---|---|
| Очная | Синхронный |
| Дистанционная | Асинхронный [6, с. 21] |

На современной стадии развития системы отечественного ВО данная проблема поддаётся решению. Например, вместо выполнения упражнений на правильное использование конструкций прямой и косвенной речи студентам можно предложить задания, заставляющие сосредоточиться на взаимодействии в реальном времени [11, с. 272]. К таковым относятся:
– опросы;
– диалоги;
– ролевые игры;
– интервью;
– дискуссии [10, с. 84–85].

Следующей значимой проблемой, с которой руководство, методические службы и преподаватели отечественных вузов сталкиваются в ходе организации дистанционного обучения, является выбор конкретных методов текущего и промежуточного контроля. Актуальность указанной проблемы обусловлена тем, что при дистанционном взаимодействии между участниками образовательного процесса они находятся по разные стороны экрана [2, с. 54]. Конечно, преподаватель может, например, осуществлять запись ответов студентов на видео с целью дальнейшего их анализа. Однако это не исключает наличия у обучающихся шпаргалок, размещённых в тех местах, которые нельзя увидеть посредством веб-камеры. Они также могут использовать другое устройство и искать подсказки с его помощью [11, с. 275].

В данном случае необходимо более широко информировать студентов о том, насколько эффективно проходит процесс обучения, какие есть ошибки и недочеты, на что следует обратить внимание. Установление подобной обратной связи может помочь студентам преодолеть ощущение изолированности и связанное с ним стремление к нечестным действиям в ходе учебного процесса. Кроме того, как и для решения предыдущей проблемы, не лишним будет расширение использования заданий, связанных с обсуждениями, диалогами, дискуссиями и прочими формами взаимодействия в реальном времени, осуществляемого на изучаемом языке [3, с. 256]. Контроль сформированности умений и навыков письменной речи в условиях дистанционного обучения может осуществляться посредством выполнения заданий на время.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что при сохранении в системе компетенций, необходимых специалисту, конкурентоспособному в условиях современного социума, важности профессиональных знаний, умений и навыков имеет место неуклонное возрастание роли надпрофессиональных компетенций.

Среди них не последнюю роль играют высокая социальная мобильность, навыки коммуникации и умение ориентироваться в информационных потоках, представляющихся на сегодняшний день почти безграничными. Повышение эффективности процесса их формирования подразумевает модернизацию языковой подготовки в пространстве отечественных неязыковых вузов.

При проведении такого рода модернизаций необходимо учитывать возможности, предоставляемые дистанционными формами обучения.

К наиболее характерным чертам дистанционного обучения относятся: модульность; разделенность участников образовательных отношений расстоянием;

преобладание самоконтроля учащихся над контролем со стороны преподавателя; широкое применение современных специализированных средств освоения учебных программ по иностранному языку; виртуальная кооперативность образовательного процесса.

Современная стадия разработки соответствующей проблематики позволяет выделить ряд технологий дистанционного обучения: кейс-технологии, сетевые технологии, телевизионно-спутниковые технологии.

Далее отметим, что сегодня у истоков большинства затруднений, связанных с преподаванием студентам неязыковых специальностей иностранного языка в условиях дистанционного обучения, стоит принципиально иной, чем при традиционных формах взаимодействия, характер коммуникаций.

Данная проблема поддаётся решению. Например, вместо выполнения упражнений на правильное использование конструкций прямой и косвенной речи студентам можно предложить задания, заставляющие сосредоточиться на взаимодействии в реальном времени.

Следующей значимой проблемой, с которой руководство, методические службы и преподаватели отечественных вузов сталкиваются в ходе организации дистанционного обучения, является выбор конкретных методов текущего и промежуточного контроля.

Для её решения необходимо более широко информировать студентов о том, насколько эффективно проходит процесс обучения, какие есть ошибки и недочеты, на что следует обратить внимание. Кроме того, не лишним будет расширение использования заданий, связанных с различными формами взаимодействия в реальном времени, осуществляемого на изучаемом языке. Контроль сформированности умений и навыков письменной речи в условиях дистанционного обучения может осуществляться посредством выполнения заданий на время.

Библиографический список


1. Ачкасова Н.Н. Формирование навыков самостоятельной работы студентов на занятиях по английскому языку как средство включения их в непрерывное самообразование. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 10–12.
2. Овезова У.А., Вагнер М.-Н.Л. Особенности обучения англоязычной профессионально ориентированной дискуссии студентов в высшей школе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 53–55.
3. Николаева М.В. Дистанционное обучение и преподавание иностранных языков: подходы и возможные проблемы. *Образование и право.* 2020; № 9: 253–259.
4. Цветкова С.Е., Минеева О.А. Особенности дистанционного курса по иностранному языку в условиях смешанного обучения в вузе. *Профессиональное образование и рынок труда.* 2020; № 4: 24–31.
5. Борщевская Ю.М. Интернет-сайты как источник материала для самостоятельной работы студентов неязыкового вуза. *Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе*: сборник статей по материалам научно-практической конференции с международным участием. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2018: 41–45.
6. Зубков А.Д. Языковая поддержка формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов-экономистов с использованием МООК. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 20–22.
7. Минеева О.А., Ляшенко М.С., Борщевская Ю.М. Смешанное обучение как средство интенсификации обучения иностранному языку студентов магистратуры. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2019; Т. 8, № 4: 115–119.
8. Ляшенко М.С., Минеева О.А. Исследование эффективности ресурсов MOODLE для организации самостоятельной работы студентов в контексте изучения иностранного языка. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.*2020; Т. 9, № 2 (31): 162—166.
9. Новикова Н.Н. Опыт применения художественного текста в процессе изучения иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 72–74.
10. Полат Е.С. *Теория и практика дистанционного обучения.* Москва: Юрайт, 2020.
11. Агеева М.Г., Лапекина Ю.Ю. Педагогическая технология формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов-юристов. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2021; Т. 6, Выпуск 2: 272–278.


References


1. Achkasova N.N. Formirovanie navykov samostoyatel'noj raboty studentov na zanyatiyah po anglijskomu yazyku kak sredstvo vklyucheniya ih v nepreryvnoe samoobrazovanie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 10-12.
2. Ovezova U.A., Vagner M.-N.L. Osobennosti obucheniya angloyazychnoj professional'no orientirovannoj diskussii studentov v vysshej shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 53-55.
3. Nikolaeva M.V. Distancionnoe obuchenie i prepodavanie inostrannyh yazykov: podhody i vozmozhnye problemy. *Obrazovanie i pravo.* 2020; № 9: 253-259.
4. Cvetkova S.E., Mineeva O.A. Osobennosti distancionnogo kursa po inostrannomu yazyku v usloviyah smeshannogo obucheniya v vuze. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda.* 2020; № 4: 24-31.
5. Borschevskaya Yu.M. Internet-sajty kak istochnik materiala dlya samostoyatel'noj raboty studentov neyazykovogo vuza. *Variativnost' i standartizaciya yazykovogo obrazovaniya v neyazykovom vuze*: sbornik statej po materialam nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Nizhnij Novgorod: NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2018: 41-45.
6. Zubkov A.D. Yazykovaya podderzhka formirovaniya professional'noj inoyazychnoj kompetencii studentov-`ekonomistov s ispol'zovaniem MOOK. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 20-22.
7. Mineeva O.A., Lyashenko M.S., Borschevskaya Yu.M. Smeshannoe obuchenie kak sredstvo intensifikacii obucheniya inostrannomu yazyku studentov magistratury. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2019; T. 8, № 4: 115-119.
8. Lyashenko M.S., Mineeva O.A. Issledovanie `effektivnosti resursov MOODLE dlya organizacii samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste izucheniya inostrannogo yazyka. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.*2020; T. 9, № 2 (31): 162--166.
9. Novikova N.N. Opyt primeneniya hudozhestvennogo teksta v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 72-74.
10. Polat E.S. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya.* Moskva: Yurajt, 2020.
11. Ageeva M.G., Lapekina Yu.Yu. Pedagogicheskaya tehnologiya formirovaniya professional'no orientirovannoj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov-yuristov. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 6, Vypusk 2: 272-278.


*Статья поступила в редакцию 13.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-131-133

***Tarasova L.Yu.,*** *senior teacher, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: LYUTarasova@fa.ru*

**OPTIMIZATION OF PRACTICAL CLASSES WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF AN ECONOMIC UNIVERSITY.** The work demonstrates the most characteristic features of practical classes in an academic discipline “Foreign Language” taught in modern economic universities in Russia. The author reveals characteristics of the modern society requirements for graduates who have successfully completed their studies in the relevant field. It is proved that in order to comply with them, students must demonstrate a higher level of foreign language competence than before. The goal is determined, the achievement of which should be subordinated to the foreign language training process of future economists, competitive in the modern society with its unpredictable dynamics. The main requirements for the content of practical classes in the discipline “Foreign Language” are deduced. The role of the implementation of communicative-activity, cultural, competence, system-activity and environmental approaches in the practical classes optimizing process is investigated.

*Key words:* **higher education, teaching a foreign language at a university, teaching a foreign language at an economic university, practical classes in a foreign language at a non-linguistic university, student, teacher.**

***Л.Ю. Тарасова,*** *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: LYUTarasova@fa.ru*

# ОПТИМИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

Демонстрируются наиболее характерные черты процесса оптимизации практических занятий по академической дисциплине «Иностранный язык», проводимых в образовательном пространстве современного экономического вуза, действующего на территории Российской Федерации. Для этого в первую очередь даётся характеристика требований современного общества к выпускникам, успешно завершившим обучение по соответствующему направлению. Доказывается, что для соответствия им студенты должны демонстрировать более высокий уровень развития иноязычной компетентности, чем ранее. Далее определяется та цель, достижению которой должен быть подчинён процесс иноязычной подготовки будущих профессионалов этого профиля, конкурентоспособных в условиях современного общества с его непредсказуемой динамикой. Затем выводятся основные требования к содержанию практических занятий по дисциплине «Иностранный язык». Исследуется роль реализации коммуникативно-деятельностного, культурологического, компетентностного, системно-деятельностного и средового подходов в процессе оптимизации практических занятий.

*Ключевые слова:* **высшее образование, преподавание иностранного языка в вузе, преподавание иностранного языка в экономическом вузе, практические занятия по иностранному языку в неязыковом вузе, студент, преподаватель.**

Актуальность темы данной статьи не должна вызывать сомнений, если принять в расчёт факт трансформации требований, предъявляемых современным социумом к выпускникам неязыковых, в том числе экономических, вузов (Н.О. Ветлугина, Т.В. Лузянина, М.В. Фоминых, Б.А. Ускова) [1, с. 137–138]. Так, ввиду упрочения и расширения международных связей, характерного для трёх последних десятилетий, существенно возрастает важность развития иноязычной компетентности в ходе их профессиональной подготовки (Е.Н. Демченко, М.Н. Дудина, М.Ю. Клименкова, В.Ю. Панкова, Е.А. Спинова) [2, с. 84].

В подобной ситуации естественным образом обостряются вопросы модернизации процесса проведения учебных занятий с будущими экономистами по соответствующей академической дисциплине. Иноязычная подготовка профессионалов этого профиля с неизбежностью должна приобрести практико-ориентированный характер (К.Г. Герасимова, М.И. Мурнева, Н.В. Попова, Е.В. Самойлова, Т.Н. Сухарева, Н.А. Шестакова) [3, с. 277]. Соответственно, возрастает важность проблем оптимизации практических занятий по иностранному языку, частичному решению которых посвящена настоящая статья.

Её цель – рассмотрение ключевых вопросов, связанных с оптимизацией практических занятий по иностранному языку в образовательном пространстве экономического вуза.

Достижению вышеуказанной цели будет способствовать решение следующих задач:

– определить цель, достижению которой должен быть подчинён процесс иноязычной подготовки студентов современного экономического вуза;

– принимая во внимание данную цель, вывести основные требования к содержанию практических занятий по дисциплине «Иностранный язык»;

– продемонстрировать роль реализации инновационных методологических подходов в процессе оптимизации практических занятий.

В ходе подготовки статьи применялись методы исследования: анализ педагогического опыта автора, изучение специальной литературы.

Её научная новизна может быть обоснована фактом рассмотрения ключевых моментов процесса оптимизации практических занятий по иностранному языку, проводимых в отечественных экономических вузах.

Теоретическая значимость – определением той цели, достижению которой должна быть подчинена иноязычная подготовка студентов, осваивающих экономические специальности, а равно и основных требований к содержанию практических занятий по соответствующей дисциплине.

Практическая значимость состоит в демонстрации роли, которую реализация инновационных методологических подходов может сыграть в ходе оптимизации практических занятий по ИЯ, проводимых с будущими экономистами.

На современном этапе разработки интересующей нас проблематики педагогами-исследователями и практиками можно с определённой долей уверенности констатировать: цель изучения иностранных языков студентами современных российских экономических вузов состоит в формировании и совершенствовании иноязычной компетентности учащихся (В.И. Байденко, И.Л. Бим, И.А. Зимняя) [4, с. 42].

Следовательно, содержание практических занятий по иностранному языку, проводимых в таких ОО, должно быть направлено на:

– развитие у обучающихся конкретных компетенций;

– подготовку студентов к осуществлению эффективной межкультурной коммуникации в ходе будущей профессиональной деятельности [5, с. 50].

Выполнению этих требований с большой вероятностью будет способствовать реализация коммуникативно-деятельностного подхода (Н.В. Гусева, И.А. Зимняя, Н.И. Соколова, М.В. Фоминых) [3, с. 279–280]. При его использовании в ходе практических занятий по ИЯ, проводимых с будущими экономистами, активность субъектов образовательных отношений характеризуется направленностью на подготовку и решение конкретных задач. Таким образом, расширение его использования на таких занятиях благоприятствует эффективному развитию умений и навыков профессионально ориентированной иноязычной речевой деятельности студентов [5, с. 50–51]. Интеграция коммуникативно-деятельностного подхода в процесс проведения практических занятий затрагивает четыре аспекта такой деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Аспекты профессионально ориентированной речевой деятельности будущих экономистов, оптимизации процесса формирования которых будет способствовать внедрение коммуникативно-деятельностного подхода

| № п/п | Аспекты |
|---|---|
| 1. | Письмо |
| 2. | Чтение |
| 3. | Слушание |
| 4. | Говорение |

Важным с точки зрения оптимизации процесса проведения с будущими экономистами практических занятий по иностранному языку представляется культурологический подход. Его внедрение позволит повысить эффективность процесса формирования у них межкультурной компетенции [3, с. 280]. Реализация этого подхода подразумевает усвоение изучаемого языка с позиций культурологической парадигмы. Это достигается путём использования некоторых методов (табл. 2).

Таблица 2

Методы, способствующие эффективному изучению ИЯ с позиций культурологической парадигмы

| № п/п | Методы |
|---|---|
| 1. | Выявление страноведческого содержания текстов |
| 2. | Широкое использование лингвострановедческих комментариев |
| 3. | Изъяснение лексического фона изучаемых иноязычных текстов [6, с. 25] |

Внедрение рассматриваемого подхода с большой вероятностью позволит расширить возможности для использования развивающих образовательных технологий [7, с. 107]. К ним мы можем отнести:

– технологии проективного обучения;

– технологии развития критического мышления;

– технологии развивающего обучения [5, с. 51].

Расширение использования такого рода технологий может поспособствовать дальнейшему отходу от информационно-репродуктивной практики проведения практических занятий по иностранному языку со студентами, осваивающими экономические специальности (М.Ю. Антропова, Т.Н. Сухарева, М.В. Фоминых). Таким образом, интеграция культурологического подхода позволяет активизировать механизмы сознательного освоения иноязычной культуры учащимися [1, с. 136].

Компетентностный подход ориентирован на формирование у обучающихся ключевых компетенций [4, с. 42]. При этом меняется роль преподавателя. Он трансформируется в организатора. Основной задачей педагога становится оптимизация процесса самостоятельного получения студентами достаточного объёма знаний, умений и навыков [8, с. 51–52]. Главным результатом использования данного подхода на практических занятиях представляется развитие у будущих экономистов системы знаний, умений и навыков, связанных с самостоятельным решением проблем в различных сферах их будущей профессиональной деятельности [4, с. 43]. В ходе соответствующих процессов не последнюю роль играет собственный опыт, который студенты получают в ходе таких занятий [9, с. 2628].

Рассматриваемый подход может быть реализован посредством соблюдения принципа профессиональной направленности. Последний заключается в стимуляции обучающихся к реализации их коммуникативных потребностей в сфере будущего профессионального общения [8, с. 53].

Приоритет самостоятельной познавательной деятельности студентов прослеживается в русле не только компетентностного подхода, но и системно-деятельностного [10, с. 25]. Его суть заключается в использовании деятельности в качестве одного из основных средств, обеспечивающих развитие субъектности студентов, осваивающих программы по иностранному языку [9, с. 2630]. В основе указанного подхода лежит принцип приоритета исследовательской деятельности. В свою очередь, реализация данного принципа позволяет эффективно осуществлять формирование профессионала соответствующего профиля, конкурентоспособного в условиях современного общества (Е.В. Воеводина, В.Ю. Перов, М.В. Пашков, В.М. Пашкова, Н.И. Соколова) [1, с. 145]. Такой выпускник экономического вуза в дальнейшем будет характеризоваться высокой степенью развития способности к самостоятельному решению профессиональных и иных задач в динамично меняющихся условиях, характерных для современного социума [10, с. 26–27].

Средовой подход позволяет организовывать практические занятия по иностранному языку с будущими профессионалами интересующего нас профиля таким образом, что преподаватель практически прекращает активное воздействие на них [9, с. 2631]. При этом основной акцент делается на создании обучающей среды. Последняя представляет собой систему, включающую возможности и условия, содержащиеся в пространственно-предметном и социокультурном окружении субъектов образовательных отношений [11, с. 230].

Создание такой системы позволяет активизировать стремление студентов к саморазвитию и самовыражению при работе на практических занятиях [6, с. 25–26]. Происходит их превращение в субъектов образовательной деятельности. Это, в свою очередь, подразумевает формирование у них ценностных ориентиров и способов действий, позволяющих более эффективно усваивать знания, умения и навыки, предусмотренные соответствующей программой [11, с. 232]. Кроме того, у обучающихся формируется осознанное стремление к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей дальнейшей профессиональной жизни [9, с. 2631].

Завершая исследование, отметим, что в виду упрочения и расширения международных связей, характерного для трёх последних десятилетий, существенно возрастает важность развития иноязычной компетентности будущих экономистов в ходе их профессиональной подготовки.

В подобной ситуации обостряются вопросы, связанные с оптимизацией процесса проведения практических занятий по иностранному языку.

Цель его изучения лицами, осваивающими соответствующее направление подготовки, состоит в формировании и совершенствовании их иноязычной компетентности.

Соответственно, содержание практических занятий по данной дисциплине, проводимых в экономических вузах, должно быть направлено на складывание у обучающихся конкретных компетенций и их подготовку к осуществлению эффективной межкультурной коммуникации в ходе будущей профессиональной деятельности.

Реализации вышеприведённых требований с большой вероятностью будет способствовать внедрение в образовательную практику коммуникативно-деятельностного подхода. При его использовании в ходе практических занятий активность субъектов образовательных отношений характеризуется направленностью на подготовку и решение конкретных задач.

Важным с точки зрения оптимизации процесса проведения с будущими экономистами практических занятий по иностранному языку представляется культурологический подход. Реализация последнего подразумевает усвоение обучающимися языка с позиций культурологической парадигмы.

Следующий, компетентностный подход ориентирован на формирование у обучающихся ключевых компетенций. При этом меняется роль преподавателя. Он трансформируется в организатора. Основной задачей педагога становится оптимизация процесса самостоятельного получения студентами достаточного объёма знаний, умений и навыков. Главным результатом использования данного подхода на практических занятиях представляется развитие у будущих экономистов системы знаний, умений и навыков, связанных с самостоятельным решением проблем в различных сферах их будущей профессиональной деятельности.

Приоритет самостоятельной познавательной деятельности студентов также прослеживается в русле системно-деятельностного подхода. Его суть в использовании деятельности в качестве одного из основных средств, обеспечивающих развитие субъектности студентов, осваивающих программы по иностранному языку. В основе указанного подхода лежит принцип приоритета исследовательской деятельности.

Средовой подход позволяет организовывать практические занятия по иностранному языку с будущими профессионалами интересующего нас профиля таким образом, что преподаватель практически прекращает активное воздействие на них. При этом основной акцент делается на создании обучающей среды.

Библиографический список


1. Барышников Н.В., Бернштейн В.Л. Формирование профессиональной коммуникативной межкультурной компетенции: обобщение опыта, поиск методических решений. *Язык и культура.* 2018; № 43: 136–147.
2. Осипова О.В. Бизнес-кейсы в обучении студентов вуза языку делового общения (на примере английского языка). *Colloquium-journal.* 2019; № 6 (30): 84–85.
3. Восковская А.С., Карпова Т.А. Особенности обучения иностранному языку в многоуровневых группах неязыкового вуза: проблемы и способы их разрешения. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 6 (79): 276–280.
4. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Специфика реализации компетентностного подхода в обучении иностранному языку в вузе на современном этапе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 41–43.
5. Мирзоева Ф.Р. Формирование умений в системе универсальных компетенций в процессе изучения иностранного языка в аспирантуре. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 49–51.
6. Оскольская И.А. Современные методики преподавания иностранного языка в вузе: комплексный подход в обучении. *Современное педагогическое образование.* 2020; № 6: 22–28.
7. Куликова О.О. К вопросу об организации ролевых игр на семинарах по изучению иностранного языка финансово-экономического профиля. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 106–109.
8. Фадеева С.А. Образовательная коллаборация как актуальная модель функционирования кафедры в контексте ДПО. *Нижегородское образование.* 2019; № 4: 49–54.
9. 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.
10. Красильникова Л.В. Формы и инструменты коллаборативного взаимодействия для обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 25–27.
11. Выборнова Е.Ю. Возможности развития коммуникативных навыков на онлайн-уроках иностранного языка. *Заметки ученого.* 2021; № 4: 230–232.


References


1. Baryshnikov N.V., Bernshtejn V.L. Formirovanie professional'noj kommunikativnoj mezhkul'turnoj kompetencii: obobschenie opyta, poisk metodicheskih reshenij. *Yazyk i kul'tura.* 2018; № 43: 136-147.
2. Osipova O.V. Biznes-kejsy v obuchenii studentov vuza yazyku delovogo obscheniya (na primere anglijskogo yazyka). *Colloquium-journal.* 2019; № 6 (30): 84-85.
3. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku v mnogourovnevyh gruppah neyazykovogo vuza: problemy i sposoby ih razresheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 6 (79): 276-280.
4. Kondrahina N.G., Yuzhakova N.E. Specifika realizacii kompetentnostnogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze na sovremennom `etape. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 41-43.
5. Mirzoeva F.R. Formirovanie umenij v sisteme universal'nyh kompetencij v processe izucheniya inostrannogo yazyka v aspiranture. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 49-51.
6. Oskol'skaya I.A. Sovremennye metodiki prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze: kompleksnyj podhod v obuchenii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 6: 22-28.
7. Kulikova O.O. K voprosu ob organizacii rolevyh igr na seminarah po izucheniyu inostrannogo yazyka finansovo-`ekonomicheskogo profilya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 106-109.
8. Fadeeva S.A. Obrazovatel'naya kollaboraciya kak aktual'naya model' funkcionirovaniya kafedry v kontekste DPO. *Nizhegorodskoe obrazovanie.* 2019; № 4: 49-54.
9. 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.
10. Krasil'nikova L.V. Formy i instrumenty kollaborativnogo vzaimodejstviya dlya obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 25-27.
11. Vybornova E.Yu. Vozmozhnosti razvitiya kommunikativnyh navykov na onlajn-urokah inostrannogo yazyka. *Zametki uchenogo.* 2021; № 4: 230-232.


*Статья поступила в редакцию 13.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-134-136

***Tarasova L.Yu.,*** *senior teacher, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: LYUTarasova@fa.ru*

**DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF ECONOMICS STUDENTS WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.** The paper studies the most significant features of future economists' critical thinking developing in the course of mastering a foreign language. The definition of "critical thinking" is derived, the most adequate from the point of view of the stated topic. Some important features of critical thinking are revealed. A brief description of its development in modern students mastering economic specialties is given. Attention is also paid to demonstrating the role that foreign language training plays in teaching economics. The researcher considers specific opportunities that learning a foreign language (at subjects of "Foreign Language", "Intensive Foreign Language Course", "Professionally Oriented Foreign Language", etc.) provides for development of critical thinking in students.

*Key words:* **higher education, teaching a foreign language in a non-linguistic university, development of critical thinking of students, student, teacher.**

***Л.Ю. Тарасова,*** *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: LYUTarasova@fa.ru*

# РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На страницах данной статьи изучены наиболее значимые особенности процесса развития критического мышления будущих экономистов в ходе освоения ими иностранного языка. При этом в первую очередь выводится определение термина «критическое мышление», наиболее адекватное с точки зрения раскрытия заявленной темы. Далее раскрываются некоторые важные особенности такого типа мышления. Даётся краткая характеристика процесса его развития у современных обучающихся, осваивающих экономические специальности. Определённое внимание уделяется также демонстрации той роли, которую иноязычная подготовка играет в ходе обучения студентов-экономистов. Затем рассматриваются конкретные возможности, которые изучение иностранного языка в ходе освоения учебных программ таких дисциплин, как «Иностранный язык», «Интенсивный курс иностранного языка», «Профессионально ориентированный иностранный язык» и др., предоставляет для развития критического мышления обучающихся.

*Ключевые слова:* **высшее образование, преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, развитие критического мышления студентов, студент, преподаватель.**

Актуальность темы данной статьи обусловлена возрастанием значимости «гибких навыков» (англ. – soft skills) в структуре компетентности выпускника экономического вуза (В.В. Авдеев, С.А. Богомаз, А.С. Восковская, Э.Ф. Зеер, С.В. Фомина) [1, с. 209]. В свою очередь, современные педагоги-исследователи и практики указывают на важность в их ряду такого навыка, как критическое мышление (А.С. Восковская, Г.С. Гукасова, Э.Ф. Зеер, Л.Н. Степанова, Н.К. Шабанов, О.П. Шабанова, М.Н. Шабанова) [2, с. 106].

С другой стороны, важным слагаемым обучения будущих профессионалов соответствующего профиля является их иноязычная подготовка. Достаточный уровень овладения иностранным языком будет способствовать развитию у студентов ряда важных soft skills. В их числе когнитивная гибкость, умение вести переговоры, сотрудничество, клиентоориентированность и критическое мышление (М.И. Беркович, О.Б. Ганпанцурова, Т.А. Кофанова, С.С. Тихонова) [3, с. 160].

Таким образом, вопросы, связанные с развитием критического мышления лиц, осваивающих экономические специальности средствами иноязычной подготовки, представляют определённый интерес с точки зрения дальнейшего совершенствования этого сегмента отечественной системы высшего образования. Их рассмотрению посвящена настоящая статья.

Соответственно, её цель – изучить ключевые особенности процесса развития критического мышления у будущих экономистов в ходе освоения иностранного языка.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– привести определение термина «критическое мышление», наиболее адекватное с точки зрения раскрытия темы статьи;

– раскрыть основные особенности такого типа мышления;

– дать краткую характеристику процесса его развития у современных обучающихся, осваивающих интересующее нас направление подготовки;

– продемонстрировать роль иноязычной подготовки в ходе обучения студентов-экономистов;

– рассмотреть конкретные возможности, которые изучение ИЯ предоставляет для развития критического мышления у обучающихся.

При решении вышеперечисленных задач применялись следующие методы исследования:

– анализ специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– рефлексия педагогического опыта автора.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней представлены наиболее значимые ключевые особенности процесса развития критического мышления будущих экономистов в ходе освоения иностранного языка.

Теоретическая значимость состоит в определении термина «критическое мышление», наиболее адекватного с точки зрения его эффективного формирования в процессе их иноязычной подготовки.

Практическая значимость видится в раскрытии конкретных возможностей, которые изучение иностранного языка предоставляет для развития критического мышления студентов-экономистов.

Большинство существующих на сегодняшний день определений дефиниции «критическое мышление» являются близкими по своему содержанию (М.В. Алисевич, Л.А. Ерохина, Д. Клустер, М.В. Мельничук, Л.Н. Степанова) [4, с. 492–493]. Суть их сводится к пониманию под соответствующим термином такой интеллектуальной деятельности индивида, которая характеризуется наличием высокого уровня восприятия, понимания и объективности подхода к окружающему, сегодня практически безграничному, информационному полю. Рассматриваемый тип мышления позволяет члену современного общества демонстрировать следующие качества:

– критическое отношение к любой информации;

– способность к формулированию обоснованных выводов и оценок;

– умение корректно применять собственные знания, умения и навыки в различных ситуациях профессиональной и иных видов деятельности [5, с. 39].

Процесс развития мышления такого типа у будущих экономистов в образовательном пространстве современного вуза преследует две равнозначных цели (табл. 1).

Таблица 1

Цели процесса развития критического мышления студентов-экономистов

| № п/п | Цели |
|---|---|
| 1. | Формирование у студентов мышления принципиально нового типа, отличающегося открытостью, гибкостью, рефлексивностью и пониманием факта внутренней многозначности различных точек зрения [2, с. 106] |
| 2. | Развитие таких личностных качеств, как коммуникативность, креативность, самостоятельность, мобильность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты деятельности |

Рассматриваемому процессу, как уже говорилось во вводной части настоящей статьи, сегодня присуща особая актуальность [3, с. 159–160]. Действительно, в эпоху глобального развития информационного пространства только достаточный уровень сформированности критического мышления предоставит выпускникам следующие возможности:

– уверенно действовать в русле перманентно увеличивающихся и обновляющихся информационных потоков;

– систематизировать большие объёмы информации;

– корректно высказывать собственные мысли, базирующиеся на осмыслении существующих точек зрения на те или иные проблемы;

– эффективно реализовывать концепцию обучения на протяжении всей жизни (англ. – life-long learning) [6, с. 101].

Успешное завершение данного процесса с высокой вероятностью будет способствовать повышению уровня исследовательской культуры выпускников. Последний позволит молодым экономистам не просто усваивать существенные объемы информации в ходе будущей профессиональной деятельности, но и выносить рефлексивные и оценочные суждения об этой информации [1, с. 210].

Сегодня стремительное развитие информационных, экономических и PR-технологий способствует повышению спроса на специалистов, владеющих иностранными языками как средством международного общения. С неизбежностью должно вырасти и соответствующее предложение на рынке труда [4, с. 493–494]. Таким образом, обучение иностранным языкам как мощному орудию производства является одной из приоритетных задач современной системы ВО.

По указанной причине их изучение будущими экономистами не сводится к освоению академической дисциплины «Иностранный язык». Оно предполагает успешную учебную деятельность студентов в рамках ряда смежных университетских лингвистических дисциплин бакалавриата и магистратуры (табл. 2).

Таблица 2

Дисциплины, в рамках которых происходит изучение будущими экономистами иностранного языка

| Курс | Дисциплина |
|---|---|
| 1–2 | «Иностранный язык» |
| | «Интенсивный курс иностранного языка» |
| 3 | «Профессионально ориентированный иностранный язык» |
| 4 | «Иностранный язык в межкультурной коммуникации» |
| | «Иностранный язык для делового общения» |
| 1 (магистратура) | «Иностранный язык в академическом общении» [2, с. 108] |

На взгляд автора, действенными средствами развития критического мышления будущих экономистов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» являются:

– проектная деятельность [7, с. 150];
– обучение в сотрудничестве;
– предполагающее общение.

При этом развитие критического мышления учащихся посредством проектной деятельности и предполагающего обучения может осуществляться при подготовке ими проектов на следующие темы:

– The best accommodations for students;
– My family tree;
– My Dream House [8, с. 421].

На старших курсах при освоении учебных программ таких дисциплин, как «Профессионально ориентированный иностранный язык», «Иностранный язык для делового общения» или «Иностранный язык в академическом общении», необходимой является активизация интеллектуальных умений в усвоении академических знаний профессионально ориентированного иностранного языка [1, с. 210–211]. В данном случае на первый план выходят:

– формирование у обучающихся умений, связанных с проведением дискуссий в диалоге или полилоге;
– развитие умения студентов приводить доводы в защиту своей позиции;
– обучение эффективному применению метода «мозгового штурма»;
– складывание у студентов навыков аргументированной оценки различных проблем [6, с. 98].

Развитие у будущих экономистов соответствующих качеств представляется возможным в ходе изучения следующих тем:

– The Law of Demand;
– Market Economy;
– Import Phase-out [7, с. 149].

В ходе их усвоения достижению интересующих нас результатов с большой вероятностью будет способствовать проведение ролевых игр коммуникативной направленности [9, с. 168–169]. Эти, последние, основываются на активном иноязычном общении между участниками образовательного процесса, с одной стороны, знаниях студентов о лингвистических и культурных особенностях стран изучаемого языка – с другой [8, с. 423].

Например, в ходе изучения курса «Иностранный язык в межкультурной коммуникации» может быть смоделирована следующая ролевая ситуация, участниками которой являются студент-старшекурсник и студент, прибывший по обмену из другой страны. Можно предложить учащимся выстроить небольшой разговор при встрече между ними. Его темами могут быть:

– тема и задачи курсового исследования;
– ход работы по написанию курсового проекта [9, с. 170].

В ходе формирования критического мышления будущих экономистов при изучении вышеперечисленных дисциплин может быть результативным метод ситуационного анализа [5, с. 52]. Суть его заключается в том, что в процессе аудиторной и внеаудиторной работы студентам предлагается осуществить критический разбор текста – описания определённого события из литературы или СМИ. Следует при этом обратить их внимание на то, что подобный разбор должен осуществляться с опорой на общеизвестные или заданные преподавателем параметры [4, с. 494].

На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что сегодня фиксируется существенное возрастание роли так называемых «гибких навыков» в структуре компетентности выпускника экономического вуза. В их ряду немаловажным является критическое мышление.

С другой стороны, важным слагаемым обучения будущих профессионалов соответствующего профиля является их иноязычная подготовка. Достаточный уровень усвоения учебных программ соответствующих дисциплин с высокой вероятностью будет способствовать развитию у студентов ряда важных soft skills, в том числе интересующего нас в рамках настоящей статьи.

Процесс развития мышления рассматриваемого типа у будущих экономистов в образовательном пространстве современного вуза преследует две равнозначных цели. Первая – сформировать у студентов мышление принципиально нового типа, отличающееся открытостью, гибкостью, рефлексивностью и пониманием факта внутренней многозначности различных точек зрения. Вторая – развитие таких личностных качеств, как коммуникативность, креативность, самостоятельность, мобильность, толерантность, ответственность будущих экономистов за собственный выбор и результаты деятельности.

В эпоху глобального развития информационного пространства только достаточный уровень сформированности критического мышления предоставит выпускникам следующие возможности: уверенно действовать в русле перманентно увеличивающихся и обновляющихся информационных потоков; систематизировать большие объёмы информации; корректно высказывать собственные мысли, базирующиеся на осмыслении существующих точек зрения на те или иные проблемы; эффективно реализовывать концепцию обучения на протяжении всей жизни.

Успешное завершение процесса его развития с высокой вероятностью будет способствовать повышению уровня исследовательской культуры выпускников.

Эффективными средствами складывания критического мышления будущих экономистов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» являются проектная деятельность, обучение в сотрудничестве и предполагающее общение.

На старших курсах в ходе освоения учебных программ таких дисциплин, как «Профессионально ориентированный иностранный язык», «Иностранный язык для делового общения» или «Иностранный язык в академическом общении», необходимой является активизация интеллектуальных умений в усвоении академических знаний профессионально ориентированного иностранного языка.

В указанном случае на первый план выходят формирование у обучающихся умений, связанных с проведением дискуссий в диалоге или полилоге; развитие умения студентов приводить доводы в защиту своей позиции; обучение эффективному применению метода «мозгового штурма»; складывание у студентов навыков аргументированной оценки различных проблем.

При этом достижению интересующих нас результатов с большой вероятностью будет способствовать проведение ролевых игр коммуникативной направленности.

В процессе формирования критического мышления будущих экономистов по ходу изучения иностранного языка также может быть результативным метод ситуационного анализа.

Библиографический список


1. Залитинова С.А., Даудова Д.М., Муталимова А.М. Развитие soft skills (гибких навыков) в процессе подготовки будущих социальных педагогов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 208–211.
2. Нефёдова М.А. Развитие критического мышления в процессе изучения иностранных языков (на неязыковых факультетах). *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета.* 2019; № 4 (52): 104–112.
3. Алиева А.Р. Теоретические подходы к формированию «гибких навыков» (soft skills) в процессе подготовки будущих бакалавров и магистров творческих профессий. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 159–161.
4. Дигтяр О.Ю. Формирование креативного образа системного мышления студентов неязыковых вузов при обучении английскому языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 2 (69): 492–494.
5. Корешникова Ю.Н., Авдеева Е.А. Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов. *Вопросы образования.* 2022; № 3: 36–66.
6. Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д. Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления. *Психологическая наука и образование.* 2020; Т. 25, № 6: 88–103.
7. Гайдаренко В.А. Формирование принципов реализации межкультурной коммуникации как части методики преподавания иностранных языков. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 148–151.

8. Морозова А.Р. Преподавание иностранных языков студентам медицинских вузов (на примере английского и китайского языков). *Инновации. Наука. Образование.* 2020; № 13: 418–428.
9. Яковлева В.Н. Использование игровых технологий в иноязычном обучении будущих специалистов. *Роль и место информационных технологий в современной науке:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: АЭТЕРНА, 2018: 168–170.

References

1. Zalitinova S.A., Daudova D.M., Mutalimova A.M. Razvitie soft skills (gibkih navykov) v processe podgotovki buduschih social'nyh pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 208-211.
2. Nefedova M.A. Razvitie kriticheskogo myshleniya v processe izucheniya inostrannyh yazykov (na neyazykovyh fakul'tetah). *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; № 4 (52): 104-112.
3. Alieva A.R. Teoreticheskie podhody k formirovaniyu «gibkih navykov» (soft skills) v processe podgotovki buduschih bakalavrov i magistrov tvorcheskih professij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 159-161.
4. Digtyar O.Yu. Formirovanie kreativnogo obraza sistemnogo myshleniya studentov neyazykovyh vuzov pri obuchenii anglijskomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 2 (69): 492-494.
5. Koreshnikova Yu.N., Avdeeva E.A. Zainteresovat' nel'zya zastavit'. Rol' akademicheskoj motivacii i stilej prepodavaniya v razvitii kriticheskogo myshleniya studentov. *Voprosy obrazovaniya.* 2022; № 3: 36-66.
6. Koreshnikova Yu.N., Frumin I.D. Professional'nye kompetencii pedagoga kak faktor sformirovannosti kriticheskogo myshleniya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2020; T. 25, № 6: 88-103.
7. Gajdarenko V.A. Formirovanie principov realizacii mezhkul'turnoj kommunikacii kak chasti metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 148-151.
8. Morozova A.R. Prepodavanie inostrannyh yazykov studentam medicinskih vuzov (na primere anglijskogo i kitajskogo yazykov). *Innovacii. Nauka. Obrazovanie.* 2020; № 13: 418-428.
9. Yakovleva V.N. Ispol'zovanie igrovyh tehnologij v inoyazychnom obuchenii buduschih specialistov. *Rol' i mesto informacionnyh tehnologij v sovremennoj nauke:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: A`ETERNA, 2018: 168-170.

*Статья поступила в редакцию 13.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-136-138

***Uvarova N.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Uvarova.NN@rea.ru*
***Vysotskaya T.P.,*** *senior teacher, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Vysotskaya.TP@rea.ru*

**TRAINING OF SPORTS VOLUNTEERS IN A NON-CORE UNIVERSITY.** The paper highlights the main potencies that exist in effective training for sports volunteers in a non-core university in Russia. A brief analysis of the current physical culture and sports development in the country is given. The importance of problems associated with training of sports volunteers in non-core universities is proved. Specifics of the volunteers' activities at the current stage are investigated. The main qualities necessary for their development in the course of training in a higher education organization are highlighted. Some aspects of theoretical training for students in the corresponding activity are considered. The main features of practical training of volunteers in a non-core university are studied.

*Key words:* **higher education, development of physical culture and sports in Russia, sports volunteering, training of sports volunteers, student, teacher.**

***Н.Н. Уварова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Uvarova.NN@rea.ru*
***Т.П. Высоцкая,*** *ст. преп., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Vysotskaya.TP@rea.ru*

# ПОДГОТОВКА СПОРТИВНЫХ ВОЛОНТЕРОВ В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

На страницах данной статьи освещаются основные потенции, существующие для эффективной подготовки спортивных волонтеров в образовательном пространстве непрофильного вуза на современной стадии развития системы высшего образования Российской Федерации. Перед началом их рассмотрения даётся краткий анализ современной стадии развития физической культуры и спорта в нашей стране. На его основании доказывается важность проблем, связанных с обучением спортивных волонтеров в пространстве непрофильных вузов. Затем исследуется специфика деятельности волонтеров на современном этапе развития соответствующего движения. Исходя из этого, выделяются основные качества, необходимые к развитию у них по ходу обучения в организации высшего образования. Далее рассматриваются некоторые аспекты теоретической подготовки студентов к соответствующей активности. Изучаются основные черты практической подготовки волонтеров в образовательном пространстве непрофильного вуза.

*Ключевые слова:* **высшее образование, развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации, спортивное волонтерство, обучение спортивных волонтеров, студент, преподаватель.**

Актуальность выбранной темы может быть обоснована, если принять во внимание факт насыщенности спортивной жизни нашей страны в первой четверти XXI в. крупными событиями, не исключая международных [1, с. 184–185]. Подобные мероприятия отличают небольшая протяжённость во времени и в ряде случаев – ограниченные бюджеты [2, с. 39]. Таким образом, рациональным представляется использование ресурсов, предоставляемых волонтерской деятельностью в целях привлечения квалифицированных кадров, необходимых для их организации и проведения (Л.В. Абдалина, И.В. Герлах, Г.К. Овруцкая, Е.А. Паклина, И.А. Татаринцева) [3, с. 55].

Сегодня главным источником пополнения рядов участников волонтерского движения выступает студенческая молодежь (И.В. Быстрова, М.Р. Идиатуллина, М.В. Певная) [4, с. 79–80]. Соответственно, встаёт вопрос о возможности подготовки её представителей к соответствующей деятельности средствами учреждений высшего образования (Л.С. Айгубов, С.В. Болотов, И.В. Герлах, Н.В. Грувер, Е.А. Палкина, М.В. Певная, К.И. Хаджиалиев) [5, с. 258]. Его частичному решению посвящена наша статья.

Её цель – освещение основных потенций, существующих для эффективной подготовки спортивных волонтеров в образовательном пространстве непрофильного вуза на современной стадии развития системы высшего образования в РФ.

Достижению этой цели будет способствовать решение следующих задач:

– исследовать специфику деятельности волонтеров на современном этапе развития соответствующего движения;

– выделить основные качества, необходимые к развитию у будущих спортивных волонтеров в ходе обучения в организации ВО;

– рассмотреть некоторые аспекты теоретической подготовки студентов к соответствующей активности;

– изучить основные черты практической подготовки волонтеров в образовательном пространстве непрофильного вуза.

В ходе написания статьи авторами применялись следующие методы исследования:

– изучение специальной литературы, на страницах которой затрагиваются проблемы, связанные с эффективной подготовкой представителей учащейся молодёжи к участию в волонтерском движении;

– анализ педагогического опыта авторов.

Её научная новизна заключается в том, что были исследованы ключевые возможности, существующие для эффективной подготовки спортивных волонтеров в образовательном пространстве непрофильных ОО.

Теоретическая значимость – в определении наиболее значимых качеств, развитие которых у будущих волонтеров в ходе обучения по программам высшего образования сегодня представляется необходимым.

Таблица 1

Направления теоретической подготовки будущих спортивных волонтеров в непрофильном вузе

| № п/п | Наименование | Краткая характеристика |
|---|---|---|
| 1. | Основы права | В корне процессов организации и проведения любых спортивных событий лежит законность. Законами регулируются правила его посещения, поведение гостей и участников, права и обязанности самих волонтеров, осуществляемое в ходе мероприятия взаимодействие между людьми и организациями. Эти обстоятельства обусловливают важность правовой подготовки волонтеров, что подтверждается положительным опытом зарубежных вузов на данном поприще [8, с. 570] |
| 2. | История физкультуры и спорта | Большинство представителей современного студенчества не располагают информацией об истории и традициях различных видов спорта и спортивных событий. При этом, сообщать их гостям соответствующую информацию – одна из задач волонтеров. Соответственно, необходимо формировать у них систему соответствующих знаний |
| 3. | Технология организации и проведения спортивных соревнований | Знание общих основ процессов организации и проведения соревнований на различных уровнях помогает волонтеру быть в курсе всех сопутствующих событий, сохраняя интерес к ним [1, с. 186] |
| 4. | Первая медицинская помощь | В большинстве современных непрофильных вузов курс изучения основ безопасности жизнедеятельности проходит весьма ограниченно. При этом уровень травматизма как среди спортсменов, так и среди болельщиков с каждым годом растет. Соответственно, подготовка будущих волонтеров по данному направлению является необходимой, так как именно они в 80% случаев травматизма оказывают доврачебную помощь [2, с. 40] |
| 5. | Основы спортивного менеджмента | Менеджмент подразумевает эффективное управление различными структурами в условиях рыночных отношений [9, с. 170]. В контексте деятельности спортивных волонтеров он сводится к грамотному управлению ресурсами, необходимыми с точки зрения оптимизации процессов организации и проведения соревнований (А.Н. Попов, М.С. Скляр, Е.С. Чузова, И.С. Щадилова) |
| 6. | Основы психологии | В структуру теоретической подготовки, осуществляемой по данному направлению, входят психологическая помощь болельщикам, психологическая поддержка спортсменов, психология защиты в стрессовых ситуациях, психология отношений в коллективе, эмоции и эмоциональность, система мотивации [5, с. 260] |

Практическая значимость состоит в изучении наиболее характерных черт теоретической и практической подготовки спортивных волонтеров в пространстве непрофильного вуза.

Деятельность современного спортивного волонтера представляет собой специфический вид благотворительной деятельности (И.В. Воробьева, Е.А. Гончарова, С.В. Есина, Г.С. Папазян, Н.А. Рыбачук) [6, с. 73–74]. Осуществляется она, прежде всего, путём участия в организации и проведении спортивных и физкультурно-оздоровительных мероприятий на различных уровнях (Г.С. Папазян, Н.Н. Соловьева, И.Ф. Файзуллин) [7, с. 55]. В качестве адресатов рассматриваемой формы активности, как правило, выступают:

– представители различных средств массовой информации;
– спортсмены;
– тренеры;
– судьи;
– организаторы спортивных событий;
– болельщики [8, с. 569–570].

Деятельность спортивного волонтера определяется в первую очередь его мировоззрением. Она имеет добровольный характер и, следовательно, в ходе выполнения таковой отсутствует какое-либо прямое или косвенное принуждение [9, с. 169].

На основе вышеизложенного мы можем говорить о трёх основных качествах, необходимых к развитию у будущих спортивных волонтеров в ходе обучения в пространстве непрофильного вуза. В их число входят:

– достаточный уровень мотивации к осуществлению соответствующей деятельности [2, с. 40];

– проявление осознанного интереса к сфере физической культуры и спорта;

– сформированная система профессиональных и личностных компетенций, позволяющая эффективно выполнять возложенные задачи [4, с. 46–47].

Формированию этих качеств, на наш взгляд, во многом будет способствовать теоретическая подготовка потенциальных волонтеров в непрофильных учреждениях системы ВО, осуществляемая по шести направлениям (табл. 1).

В ходе практической подготовки студентов к волонтерской деятельности основное внимание, по мнению авторов настоящей статьи, следует сосредоточить на командообразовании [10, с. 28–29]. Эта составляющая процесса обучения волонтеров является ключевой [6, с. 75]. Дело в том, что его успешное завершение подразумевает не просто раскрытие возможностей каждого из студентов, но и его интеграцию в механизм организации и проведения событий на различных уровнях [11, с. 47–48].

В данном случае действенным средством является игровая деятельность [3, с. 56]. При этом игры можно разделить на четыре категории (табл. 2).

Завершая исследование, в первую очередь следует отметить, что в спортивной жизни Российской Федерации на протяжении двух последних десятилетий имел место целый ряд крупных международных событий. Данный факт, в свою очередь, поставил вопрос об источниках комплектования квалифицированного персонала, который мог бы обеспечить их успешную организацию и проведение. Учитывая небольшую протяжённость во времени и ограниченные бюджеты большинства мероприятий, оптимальным источником таких кадров является волонтерское движение.

На современном этапе его развития большинство участников происходят из среды студенческой молодёжи. Соответственно, организация их подготовки в пространстве вузов, в том числе непрофильных, представляется перспективной.

Активность участника волонтерского движения на современном этапе его развития представляет собой специфический вид благотворительной деятельности. Осуществляется она, прежде всего, путём участия в организации и проведении спортивных и физкультурно-оздоровительных мероприятий на различных уровнях. Адресатами такой деятельности выступают представители различных

Таблица 2

Категории игр, применимых при подготовке спортивных волонтеров

| № п/п | Категория | Роль в процессе подготовки |
|---|---|---|
| 1. | Игры на знакомство | Позволяют раскрепостить потенциальных волонтеров, улучшить эмоциональный фон и повысить уровень усвоения учебного материала [12, с. 51] |
| 2. | Игры на выявление лидера | Важны в смысле эффективного распределения волонтеров для работы в микрогруппах, так как позволяют выделить волонтеров-лидеров, генераторов идей и исполнителей [11, с. 51] |
| 3. | Игры на общение и взаимодействие (ролевые) | Могут использоваться как в целях определения лидерских позиций в коллективе, подобно относящимся к предыдущей категории, так и для общей «коллективизации» – сплочения и развития умений командной работы у будущих волонтеров [10, с. 28] |
| 4. | Игры на логику | Главная задача проведения таких игр – настроить индивида либо группу на достижение положительных результатов в работе, а равно повысить эмоциональный фон и организовать мыслительные процессы будущих волонтеров [12, с. 52–53] |

средств массовой информации, спортсмены, тренеры, судьи; организаторы спортивных событий; болельщики.

Таким образом, силами организаций ВО у потенциальных волонтеров должны быть развиты следующие качества: достаточный уровень мотивации к осуществлению соответствующей деятельности; проявление осознанного интереса к сфере физической культуры и спорта; сформированная система профессиональных и личностных компетенций, позволяющая эффективно выполнять возложенные задачи.

Их развитию во многом будет способствовать теоретическая подготовка потенциальных волонтеров в непрофильных учреждениях системы ВО. Этот процесс может осуществляться по следующим направлениям: «Основы права», «История физкультуры и спорта», «Технология организации и проведения спортивных соревнований», «Первая медицинская помощь», «Основы спортивного менеджмента», а также «Основы психологии».

В процессе практической подготовки студентов к волонтерской деятельности основное внимание следует уделить командообразованию. Этот акцент сделает рассматриваемую составляющую процесса обучения волонтеров ключевой, так как его успешное завершение подразумевает не просто раскрытие возможностей каждого учащегося, но и его интеграцию в механизм организации и проведения событий на различных уровнях. При этом, на взгляд авторов, действенным средством является игровая деятельность.

Применимые в ходе обучения спортивных волонтеров игры могут быть разделены на четыре категории. Перечислим их: игры на знакомство, игры на выявление лидера, игры на общение и взаимодействие (ролевые), игры на логику.

Библиографический список


1. Айвазова Е.С., Кладько А.И. Волонтерство как один из факторов социализации и коммуникации молодежи. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки.* 2018; № 3: 184–188.
2. Бабаян А.В., Варфоломеева З.С., Глухов Л.Ю. Спортивное волонтерство как социально-педагогическое явление. *Сибирский учитель.* 2020; № 3 (130): 37–42.
3. Литвинова Е.С., Бушмина О.Н. К вопросу о студенческом волонтерстве. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2021; Т. 10, № 2 (35): 55–56.
4. Горлова Н.И. *Мир спортивного волонтерства.* Москва: Мосволонтер, 2018.
5. Бокова О.А., Мельникова Ю.А. Моделирование волонтёрской деятельности: актуальный тренд современного воспитания. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 257–262.
6. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Чумакова Л.А. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи. *Карельский научный журнал.* 2018; Т. 7, № 1 (22): 73–76.
7. Овсий В.В. Перспективные направления развития молодежного волонтёрства в современной России. *Гуманитарий Юга России.* 2019; Т. 8, № 3: 52–62.
8. Фомин С.А., Паршин С.В. Возможность подготовки волонтеров спортивного профиля из числа студентов вузов. *Эпоха науки.* 2019; № 20: 569–572.
9. Краснова М.Ю. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих бакалавров профиля «Спортивный менеджмент» к организации деятельности спортивных волонтёров. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 168–170.
10. Мелентьев А.Н. Менеджмент эффективного командообразования на примере кафедры физической культуры РЭА им. Г.В. Плеханова. *Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Уфа: Башкирский государственный аграрный университет, 2016: 27–33.
11. Бычин В.Б. *Управление персоналом организации и процесс поведения.* Москва: Издательство Российской экономической академии, 2000.
12. Насырова Э.Ф., Насыров Р.И. Игровые технологии как средство развития инновационного мышления студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 51–53.


References


1. Ajvazova E.S., Klad'ko A.I. Volonterstvo kak odin iz faktorov socializacii i kommunikacii molodezhi. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski.* 2018; № 3: 184-188.
2. Babayan A.V., Varfolomeeva Z.S., Gluhov L.Yu. Sportivnoe volonterstvo kak social'no-pedagogicheskoe yavlenie. *Sibirskij uchitel'*. 2020; № 3 (130): 37-42.
3. Litvinova E.S., Bushmina O.N. K voprosu o studencheskom volonterstve. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2021; T. 10, № 2 (35): 55-56.
4. Gorlova N.I. *Mir sportivnogo volonterstva.* Moskva: Mosvolonter, 2018.
5. Bokova O.A., Mel'nikova Yu.A. Modelirovanie volonterskoj deyatel'nosti: aktual'nyj trend sovremennogo vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 257-262.
6. Bystrova N.V., Cyplakova S.A., Chumakova L.A. Volonterskoe dvizhenie kak faktor razvitiya social'noj aktivnosti molodezhi. *Karel'skij nauchnyj zhurnal.* 2018; T. 7, № 1 (22): 73-76.
7. Ovsij V.V. Perspektivnye napravleniya razvitiya molodezhnogo volonterstva v sovremennoj Rossii. *Gumanitarij Yuga Rossii.* 2019; T. 8, № 3: 52-62.
8. Fomin S.A., Parshin S.V. Vozmozhnost' podgotovki volonterov sportivnogo profilya iz chisla studentov vuzov. *`Epoha nauki.* 2019; № 20: 569-572.
9. Krasnova M.Yu. Teoreticheskie aspekty professional'noj podgotovki buduschih bakalavrov profilya «Sportivnyj menedzhment» k organizacii deyatel'nosti sportivnyh volonterov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 168-170.
10. Melent'ev A.N. Menedzhment `effektivnogo komandoobrazovaniya na primere kafedry fizicheskoj kul'tury R`EA im. G.V. Plehanova. *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta v vysshih uchebnyh zavedeniyah Minsel'hoza Rossii*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2016: 27-33.
11. Bychin V.B. *Upravlenie personalom organizacii i process povedeniya.* Moskva: Izdatel'stvo Rossijskoj `ekonomicheskoj akademii, 2000.
12. Nasyrova `E.F., Nasyrov R.I. Igrovye tehnologii kak sredstvo razvitiya innovacionnogo myshleniya studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 51-53.


*Статья поступила в редакцию 18.01.23*

УДК 37.018.262 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-138-141

***Borodina V.N.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, St. Petersburg State University of Railways of Emperor Alexander I (St. Petersburg, Russia), E-mail: borodina0769@mail.ru*

**THE ROLE OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN CYBERBULLYING.** The article is devoted to cyberbullying, which in the modern world is a serious problem that is widespread, having a devastating effect on a child, an adult, a family, educational organizations and society as a whole. The paper explores parent-child relationships and their connection with cyberbullying. It is shown that, on the one hand, disharmonious parent-child relationships lead to a violation of the child's socialization, his inability to effectively interact with peers, which can subsequently lead to participation in cyberbullying both as an aggressor and as a victim. On the other hand, the negative relationships that have developed between parents and children hinder the creation of an environment conducive to open communication, and ultimately lead to the child's vulnerability in real life, including in cyberspace. The conclusion is substantiated that disharmonious parent-child relationships are a risk factor contributing to the emergence of cyberbullying.

*Key words:* **cyberbullying, parent-child relationship, aggression, online bullying, cyberaggressor, victim.**

***В.Н. Бородина,*** *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», г. Санкт-Петербург, E-mail: borodina0769@mail.ru*

# РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ВОЗНИКНОВЕНИИ КИБЕРБУЛЛИНГА

Статья посвящена кибербуллингу, который в современном мире является серьезной проблемой, имеющей широкое распространение, оказывая разрушительное воздействие на ребенка, взрослого, на семью, образовательные организации и общество в целом. В работе исследуются детско-родительские отношения и их связь с кибербуллингом. Показано, что, с одной стороны, дисгармоничные детско-родительские отношения приводят к нарушению социализации ребенка, его неспособности эффективно взаимодействовать со сверстниками, что впоследствии может привести к участию в кибербуллинге как в роли агрессора, так и в роли жертвы. С другой стороны, негативные отношения, сложившиеся между родителями и детьми,

препятствуют созданию среды, способствующей открытой коммуникации, и в конечном счете приводят к уязвимости ребенка в реальной жизни, в том числе и в киберпространстве. Обоснован вывод о том, что дисгармоничные детско-родительские отношения являются фактором риска, способствующим возникновению кибербуллинга.

*Ключевые слова:* **кибербуллинг, детско-родительские отношения, агрессия, травля в сети, киберагрессор, жертва.**

Доступ в Интернет открывает огромные возможности для пользователей, поскольку обеспечивает удовлетворение образовательных, исследовательских и социальных потребностей. К сожалению, данные преимущества уравновешиваются потенциально опасными последствиями, позволяя людям скрывать себя за маской анонимности, что способствует появлению рисков не только для детей, но и для взрослых. В этой связи в настоящее время в современном обществе все больше заявляет о себе проблема кибербуллинга.

По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), в результате проведенного в 2021 году опроса 1 600 российских интернет-пользователей в возрасте от 18 лет 42% заявили, что за последние пять лет в социальных сетях стало больше оскорбительных комментариев. Причем опрошенные сталкивались с различными проявлениями кибербуллинга: грубый комментарий в свой адрес (10%), злые насмешки (7%), оскорбления из-за половозрастных особенностей, убеждений (6%), угрозы насилия (3%) и т. д. Следует отметить, что сами респонденты (до 49% среди опрошенных) были свидетелями подобного отношения к другим людям [1]. Другое исследование, проведенное исследовательским центром Пью (Pew Research Center) в 2022 году, показало, что около 46% американских подростков в возрастном диапазоне от 13 до 17 лет сталкивались с домогательствами в Интернете [2]. Статистика кибербуллинга доказывает, что данная проблема не исчезнет в ближайшее время. С ней сталкиваются не только отдельные интернет-пользователи, но и образовательные организации и семьи. Интернет создает угрозу не только для подростков, которые могут стать жертвами интернет-травли, но и для самих детей, совершающих кибербуллинг. За последние пятнадцать лет исследования среди подростков показали, что не только жертвы, но и те, кто выступает в роли агрессора, имеют психологические, поведенческие проблемы, испытывают трудности в учебе [3]. Необходимо отметить то обстоятельство, что, несмотря на большой процент детей, пострадавших от кибербуллинга, их родители, а также лица, их заменяющие, не всегда знают о происходящем. Данный факт не вызывает сомнений в актуальности темы исследования.

Цель данного исследования состоит в выявлении роли детско-родительских отношений в возникновении кибербуллинга.

Исходя из указанной цели, обозначены следующие задачи*:* дать теоретический анализ проблеме кибербуллинга, раскрыть связь между дисгармоничными детско-родительскими отношениями и вовлечением детей в онлайн-травлю.

Проблему кибербуллинга исследуют как зарубежные ученые (S. Hinduja, R.M. Kowalski, D. Olweus, J.W. Patchin и др.), так и отечественные (А.А. Бочавер, Е.Н. Волкова, К.Д. Хломов и др.). Немало исследований (Л.И. Божович, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Г.Т. Хоментаускас и др.) проведено по изучению влияния детско-родительских отношений на становление личности, на возникновение психологических проблем у человека. Так, подробно исследованы такие проблемы, как феномен родительства (Р.В. Овчарова и др.), родительское отношение (А.Я. Варга, А.С. Спиваковская и др.), родительская позиция (А.А. Бодалев, В.В. Столин, А.С. Спиваковская и др.), родительские установки (В.В. Бойко и др.), типы семейного воспитания (А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, А.Я. Варга, А.И. Захаров и др.), влияние различных типов семейного воспитания на формирование личности ребенка (А.И. Захаров, А.Е Личко, Э.Г. Эйдемиллер и др.), психологические типы матерей, приводящие к нарушению личностного развития детей (А.И. Захаров и др.). Научная новизна исследования состоит в установлении связи кибербуллинга и детско-родительских отношений.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении дисгармоничности детско-родительских отношений как одного из наиболее значимых факторов, способствующих участию ребенка в кибербуллинге.

Практическая значимость работы определяется тем, что результаты данного исследования могут быть использованы педагогами с целью привлечения родителей к сотрудничеству для противодействия кибербуллингу. Они обращают внимание родителей на необходимость создания позитивных детско-родительских отношений, что будет способствовать формированию у ребенка совладающего поведения, направленного на преодоление трудной жизненной ситуации, связанной с онлайн-травлей.

Методы исследования*,* используемые в данной работе: теоретический анализ научной литературы по проблеме кибербуллинга и детско-родительских отношений, изучение педагогического опыта.

Кибербуллинг – это явление, при котором человек подвергается травле через Интернет с использованием электронных устройств (S. Hinduja, J.W. Patchin и др.). Данный феномен представляет собой агрессивное поведение, характеризующееся систематичностью (неоднократностью), намерением причинить вред жертве (M. Garaigordobil, V. Martínez и др.), приводящее к дисбалансу власти между агрессором и жертвой (M.E. Monelos, P. Mendiri и др.), создающее у жертвы чувство уязвимости, беспомощности из-за анонимности агрессора (B. Lucas, A. Perez и др.) и неспособности повлиять на ситуацию. Вследствие быстрого распространения информации среди большого количества людей (R.W. Stewart и др.) оказывается разрушительное воздействие на жертву. Кибербуллинг приобретает различные формы и проявляется в виде оскорблений, клеветы, преследования, домогательств, фишинга, исключения из сообществ, нарушения неприкосновенности частной жизни и т. д. (R. Kowalski, G.И. Giumetti и др.), осуществляется через компьютер, мобильный телефон, онлайн-игры с использованием Интернета и информационно-коммуникационных технологий.

Кибербуллинг представляет собой сложное явление, обусловленное и взаимосвязанное с различными факторами, в том числе индивидуально-психологическими и личностными особенностями участников и сложившимися детско-родительскими отношениями.

Детско-родительские отношения определяются особенностями эмоциональной связи между родителем и ребенком, стилем общения и взаимодействия с ребенком, степенью социального контроля, удовлетворения потребностей ребенка, мотивами воспитания и родительства и т. д. и выступают в качестве важнейшего фактора, влияющего на психическое развитие и социализацию ребенка.

Исследование, проведенное W. Xu, S. Zheng в Китае среди 835 студентов университета в возрасте 18–25 лет, выявило связь между психологическим насилием в детстве со стороны родителей и кибербуллингом среди студентов университетов. Результаты показали, что психологическое насилие и проблемное использование социальных сетей положительно коррелировали с онлайн-травлей [4]. Это означает, что дети, страдающие от перенесенных психических травм в детстве, стремятся справиться с неблагоприятными переживаниями с помощью активного взаимодействия в социальных сетях, что увеличивает вероятность их вовлечения в кибербуллинг.

Известно, что психологическое насилие над детьми в семье является формой жестокого обращения и проявляется в виде терроризирования (унижение, запугивание, высмеивание), игнорирования (отстраненность, безразличие к проблемам ребенка), изоляции (ограничение контактов ребенка с другими), отвержения (неудовлетворение потребностей ребенка) и развращения (вовлечение ребенка в различные формы девиантного поведения). Периодическое, постоянное негативное психологическое воздействие родителей на ребенка может привести к формированию у ребенка ненадежного (дезорганизованного) типа привязанности, которому свойственны непредсказуемые эмоции и реакции, отсутствие эмпатии, т. е. неспособность чувствовать/понимать эмоциональное состояние другого человека. Последствиями данной формы жестокого обращения с детьми являются появление у них нейротизма (C.H. Shi, X. Lin), импульсивности (G. Jin, Y. Wang), тревоги, депрессии, враждебности (W.L. Liu, L. Chen и др.), низкой самооценки (A.N. Saiphoo, L.D. Halevi и др.). У детей, подвергающихся психологическому насилию в семье, отмечается нарушение социализации, отсутствие умения устанавливать эмоционально-теплые отношения, основанные на взаимном доверии с другими людьми и в первую очередь со сверстниками, что способствует проявлению враждебности и агрессивного поведения в межличностном взаимодействии.

Таким образом, дети, страдающие от жестокого обращения в семье, эгоцентричны в межличностном общении, уделяя больше внимания своим собственным чувствам и потребностям, чем чувствам и мнениям других. Психологическое насилие в детстве может выступать в качестве фактора риска, способствующего возникновению агрессивного поведения подростков и реализации такой модели поведения, при которой нарушаются права других, не соблюдаются моральные/правовые нормы, для которой характерно насилие и склонность к агрессии. Молодые люди, подвергшиеся в детстве психологическому насилию в семье, страдают от нанесенных психических травм и неудовлетворенных потребностей, накапливая негативные эмоции и усваивая негативную оценку о себе. Чтобы преодолеть полученные травмы, получить эмоциональное удовлетворение, они начинают активно использовать социальные сети, что увеличивает шансы быть вовлеченным в кибербуллинг как в роли агрессора, так и в роли жертвы.

Например, в исследовании, проведенном X. Sun, L. Chen, Y. Wang, Y. Li в Китае среди 626 студентов колледжа, было изучено отношение студентов колледжа к готовности включиться в ситуацию кибербуллинга. Респонденты, подвергшиеся в детстве в семье психологическому насилию, указывали: «Дразнить или высмеивать других вредными комментариями в Интернете для меня забавно», «Отправка злых электронных сообщений другим менее вредна, чем общение лицом к лицу». Данные утверждения отражают реакцию студентов на межличностные конфликты. Результаты указанного выше исследования подтвердили, что существует значительная прямая корреляция между психологическим насилием в детстве и положительным отношением к кибербуллингу [5]. Учитывая то обстоятельство, что онлайн-травля отличается анонимностью, что снижает, а порой и снимает ответственность агрессора, предоставляя ему неограниченные возможности реализации различных действий, чего бы в реальной жизни «лицом к лицу» при традиционном буллинге он не совершил бы. Киберагрессоры не осознают последствий своих действий, вызывающих страдания другого человека, потому что эффекты не видны. Это приводит к минимальному сопереживанию или эмоциональному дистанцированию от жертвы. При кибербуллинге совсем необязательно обладать физической силой, имеющей значение

при офлайн-травле. Первостепенную роль при кибертравле играет овладение компьютерными технологиями, дающими возможность оказывать воздействие на другого. Участники интернет-травли могут выступать в различных ролях – и как жертвы, и как агрессоры. Переходы между ролями являются результатом нарушения эмоциональной регуляции (C. Quintana-Orts, L. Rey), мести, чтобы отреагировать в такой же (или даже в большей) степени на причиненную обиду (K. Varjas и др.). Вероятность быть вовлеченным в совершение онлайн-травли в несколько раз больше среди жертв кибербуллинга, чем среди непострадавших (M. Walrave, W. Heirman).

Таким образом, жертвы, подвергшиеся психологическому насилию в детстве в семье, будут демонстрировать готовность к ответным мерам, к реализации детской стратегии поведения, чтобы выразить свой гнев, негодование, освободиться от накопившихся негативных эмоций в межличностных конфликтах. Не владея важнейшими навыками эффективного общения со сверстниками и способами конструктивного разрешения конфликта, они становятся участниками кибербуллинга.

Результаты исследования, проведенного в Испании M. Garaigordobil, среди 3 026 подростков от 12 до 18 лет, показали, что участники онлайн-травли – как агрессоры, так и жертвы – проявляли меньше сочувствия, доброты, ответственности, имели низкую самооценку, а также более высокий уровень нейротизма, антиобщественное поведение и школьные проблемы. Кроме того, их отцы и матери демонстрировали низкий уровень принятия/привязанности к своим детям и участия в их жизни. Кроме того, автор отмечает, что киберагрессоры имели более низкую способность к эмоциональной регуляции, а также психопатологические, психосоматические расстройства и более низкую социальную адаптацию. Родители у таких подростков использовали авторитарный тип воспитания с высоким уровнем принуждения, жесткой дисциплиной, гиперконтролем, отсутствием родительской любви, ласки, сочувствия, заботы. Чем больше дети демонстрировали агрессивные действия в онлайн-пространстве по отношению к жертве, тем меньше проявляли к ней сочувствия и доброты [3].

Другое исследование, проведенное E. Vargas Jiménez, R. Castro Castañeda, C.G. Huerta Zúñiga и др. среди 662 молодых людей колледжа в Мексике в возрастном диапазоне от 18 до 25 лет, показало, что 23% молодых людей никогда не были жертвами Интернета, 64% были случайными жертвами и около 13% постоянно подвергались онлайн-травле. Результаты исследования выявили, что молодые люди, не страдающие от киберагрессии, положительно воспринимают родителей и семью в целом [6]. Это означает, что удовлетворенность детско-родительскими отношениями со стороны молодого человека определяется установленным в семье характером сотрудничества и реализацией принципа равенства сторон. Родители его принимают, уважают его мнение, что подразумевает открытость коммуникации, интенсивное обсуждение проблемных ситуаций, равноправие в принятии решения, удовлетворение потребностей, эмоциональную поддержку, заботу. Декларирование в семье ценности уважения, эмоционального принятия, эмпатии по отношению к партнеру уменьшает вероятность участия в онлайн-травле.

Важнейшую роль в предупреждении кибербуллинга играет родительский мониторинг, представляющий собой степень осведомленности родителей об участии детей в различных жизненных сферах (учеба в школе, круг общения, проведение досуга, увлечения и т. д.). Исследования, проведенные A.C. Baldry, A.И. Sorrentino и др., показали, что почти половина из опрошенных подростков заявили, что их родители не имеют никакой информации или доступа к их онлайн-активности. Отмечается, что жертвы кибербуллинга сообщают о слабом родительском контроле за их онлайн-активностью в отличие от детей, которые не подвергались интернет-травле [7]. Полученные данные свидетельствуют о том, что родительский контроль или мониторинг онлайн-поведения может выступать в роли защитного фактора. Действительно, те люди, кто больше времени проводил в социальных сетях, имели наибольшую вероятность участия в киберагрессии и наоборот [8]. Однако не только низкий родительский надзор, но, по мнению некоторых исследователей, и чрезмерный контроль, который подростки воспринимают как тотальный или навязчивый, является существенным фактором риска вовлечения в ситуацию кибербуллинга [7].

Большое значение имеет не только то, что родители знают о поведении своего ребенка, а то, как они черпают необходимую информацию, поскольку сведения могут быть получены из разных источников: от самого ребенка, в результате целенаправленного поиска (от его друзей, знакомых, учителей и т. д.). Причем существенную роль будет играть тот факт, что ребенок готов сам рассказать о себе, а не давать информацию в результате постоянных расспросов родителей. Следует согласиться с тем, что родительский мониторинг осуществлять необходимо, однако для родителей еще более важно создать среду и отношения со своими детьми, которые способствуют самораскрытию ребенка.

Не только родительские отношения, представляющие собой совокупность эмоционального принятия, особенности восприятия и понимания ребенка, а также способов взаимодействия с ним, но и отношения детей со своими родителями влияют на то, будут ли дети склонны к виктимному, агрессивному или девиантному поведению в целом. Так, исследование, проведенное D. Law, J.D. Shapka и B.F. Olson в Канаде среди 733 подростка от 10 до 18 лет, показало, что чем чаще подростки рассказывают своим родителям о своей онлайн-активности, тем меньше агрессивных сообщений они отправляют онлайн [9]. Данные результаты еще раз подтверждают, что гармоничные детско-родительские отношения, характеризующиеся взаимным эмоциональным принятием, взаимным уважением, заботой, открытой коммуникацией между родителями и детьми, обеспечивают лучшую защиту и адаптацию детей и подростков. Дисгармоничные детско-родительские отношения могут быть фактором риска, способствующим тому, что подросток становится легкой мишенью для кибербуллинга, поскольку негативный психологический климат, сложившийся в семье, может привести не только к большей уязвимости к виктимизации, но и к увеличению продолжительности травли в сети из-за отсутствия поддержки родителей, чтобы справиться с данной проблемной ситуацией. Вместе с тем семья играет важную роль в сведении к минимуму возможных рисков в интернет-пространстве, создавая гармоничные детско-родительские отношения, которые выступают в качестве фактора, защищающего ребенка от насилия в интернет-среде, обеспечивая ему безопасность. Поддержка со стороны семьи является тем ресурсом, который способствует социальной адаптации подростка и развитию дружеских доброжелательных отношений со сверстниками, позволяющим избежать ситуации кибербуллинга.

Таким образом, следует отметить, что педагоги образовательных организаций должны привлекать родителей к совместной реализации программ по профилактике и противодействию кибербуллингу, а также программ психолого-педагогического сопровождения подростков, ставших жертвами онлайн-травли. Кроме того, необходимо посредством просвещения повысить осведомленность родителей о важности установления позитивных отношений с детьми, что будет способствовать формированию у ребенка совладающего поведения, направленного на преодоление стресса в трудных жизненных ситуациях, связанных с киберагрессией.

Подводя итог вышесказанному, были сделаны следующие выводы:

1. Развитие информационно-коммуникационных технологий привело к превращению онлайн-среды в площадку для предоставления интернет-пользователям новых возможностей для проявления агрессии. Кибербуллинг является серьезной проблемой, имеющей широкое распространение в современном мире, оказывая разрушительное воздействие на ребенка, взрослого, на семью, образовательные организации и общество в целом.

2. С одной стороны, дисгармоничные детско-родительские отношения приводят к нарушению социализации ребенка, его неспособности эффективно взаимодействовать со сверстниками, что впоследствии может привести к участию в кибербуллинге как в роли агрессора, так и в роли жертвы. С другой стороны, негативные отношения, сложившиеся между родителями и детьми, препятствуют в создании среды, способствующей открытой коммуникации, и в конечном счете приводят к уязвимости ребенка в реальной жизни, в том числе и в киберпространстве.

3. Гармоничные детско-родительские отношения способствуют социальной адаптации подростка и развитию дружеских доброжелательных отношений со сверстниками, позволяющих избежать кибербуллинг, и выступают в качестве фактора, который защищает ребенка от насилия в интернет-среде.

При дальнейшем изучении данной проблемы представляет интерес получение эмпирических знаний, позволяющих выявить особенности взаимосвязи между детско-родительскими отношениями у юношей и девушек и ситуацией кибербуллинга.

Библиографический список


1. Кибербуллинг: масштаб проблемы в России. *Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ)*. 2021. Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/kiberbulling-masshtab-problemy-v-rossii
2. Teens and Cyberbullying 2022. *Pew Research Center*. Available at: https:// www.pewresearch.org/internet/2022/12/15/teens-and-cyberbullying-2022/
3. Garaigordobil M. Prevención del cyberbullying: variables personales y familiares predictoras de ciberagresión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 2019; № 6 (3): 9–17. Available at https://doi: 10.21134/rpcna.2019.06.2.1
4. Xu W., Zheng S. Childhood emotional abuse and cyberbullying perpetration among Chinese university students: The chain mediating effects of self-esteem and problematic social media use. *Front Psychol*. 2022; № 13. Available at: https://doi: 10.3389/fpsyg.2022.1036128
5. Sun X., Chen L., Wang Y., Li Y. The link between childhood psychological maltreatment and cyberbullying perpetration attitudes among undergraduates: Testing the risk and protective factors. *PLoS ONE*. 2020; № 15 (9). Available at: https:// doi.org/10.1371/journal.pone.0236792
6. Vargas Jiménez E., Castro Castañeda R., Huerta Zúñiga C.G., Domínguez Mora R., Medina Centeno R. Variables individuales y escolares en estudiantes universitarios víctimas de ciberacoso. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*. 2019; № 10 (19). Available at https:// doi.org/10.23913/ride.v10i19.607
7. Baldry A.C., Sorrentino A., Farrington D.P. Cyberbullying and cybervictimization versus parental supervision, monitoring and control of adolescents' online activities. *Children and Youth Services Review*. 2019; № 96 (3): 302–307. Available at https:// doi:10.1016/j.childyouth.2018.11.058

8. Den Hamer A.H., Konijn E.A., Keijer M.G. Cyberbullying behavior and adolescents' use of media with antisocial content: A cyclic process model. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* 2014; № 17 (2): 74–81. Available at https://doi: 10.1089/cyber.2012.0307
9. Law D., Shapka J., Olson B. To control or not to control? Parenting behaviors and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior*. 2010; № 26: 1651–1656. Available at https://doi: 10.1016/j.chb.2010.06.013

References

1. Kiberbulling: masshtab problemy v Rossii. *Vserossijskij centr izucheniya obschestvennogo mneniya (VCIOM)*. 2021. Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/kiberbulling-masshtab-problemy-v-rossii
2. Teens and Cyberbullying 2022. *Pew Research Center.* Available at: https:// www.pewresearch.org/internet/2022/12/15/teens-and-cyberbullying-2022/
3. Garaigordobil M. Prevención del cyberbullying: variables personales y familiares predictoras de ciberagresión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes.* 2019; № 6 (3): 9-17. Available at https://doi: 10.21134/rpcna.2019.06.2.1
4. Xu W., Zheng S. Childhood emotional abuse and cyberbullying perpetration among Chinese university students: The chain mediating effects of self-esteem and problematic social media use. *Front Psychol.* 2022; № 13. Available at: https://doi: 10.3389/fpsyg.2022.1036128
5. Sun X., Chen L., Wang Y., Li Y. The link between childhood psychological maltreatment and cyberbullying perpetration attitudes among undergraduates: Testing the risk and protective factors. *PLoS ONE*. 2020; № 15 (9). Available at: https:// doi.org/10.1371/journal.pone.0236792
6. Vargas Jiménez E., Castro Castañeda R., Huerta Zúñiga C.G., Domínguez Mora R., Medina Centeno R. Variables individuales y escolares en estudiantes universitarios víctimas de ciberacoso. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo.* 2019; № 10 (19). Available at https:// doi.org/10.23913/ride.v10i19.607
7. Baldry A.C., Sorrentino A., Farrington D.P. Cyberbullying and cybervictimization versus parental supervision, monitoring and control of adolescents' online activities. *Children and Youth Services Review.* 2019; № 96 (3): 302-307. Available at https:// doi:10.1016/j.childyouth.2018.11.058
8. Den Hamer A.H., Konijn E.A., Keijer M.G. Cyberbullying behavior and adolescents' use of media with antisocial content: A cyclic process model. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* 2014; № 17 (2): 74-81. Available at https://doi: 10.1089/cyber.2012.0307
9. Law D., Shapka J., Olson B. To control or not to control? Parenting behaviors and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior*. 2010; № 26: 1651-1656. Available at https://doi: 10.1016/j.chb.2010.06.013

*Статья поступила в редакцию 23.01.23*

УДК 37.01 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-141-143

***Kibakin S.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Education, Russian State University of Justice (Moscow, Russia), E-mail: kibakin61@mail.ru*

**FORMING PATRIOTIC CONSCIOUSNESS OF COLLEGE STUDENTS THROUGH THE PRISM OF THE 80-TH ANNIVERSARY OF THE BATTLE OF STALINGRAD.** The paper analyzes a problem of forming patriotic consciousness of first-year students of the Faculty of Continuing Education of the Russian State University of Justice through the prism of the 80th anniversary of the Battle of Stalingrad. The scientific literature is considered and the content of the activity of history teachers in the formation of the worldview, axiological and behavioral components of the patriotic consciousness of students is revealed. Particular emphasis is placed on the peculiarities of organizing the work of the student historical circle at the preparatory, practical and analytical stages of the development of patriotic consciousness of students on the anniversary of the 80th anniversary of the Battle of Stalingrad. The work shows what the place of history teachers should be in the general system of educational activities of the RSUE on the formation and development of patriotic consciousness and violations of consciousness among students. The article addresses teachers and specialists who seek to increase the effectiveness of educational work with students in the formation of their patriotic consciousness.

*Key words:* **education, research activities of students, patriotic consciousness, Battle of Stalingrad, student scientific historical circle.**

***С.В. Кибакин,*** *канд. пед. наук, доц., Российский государственный университет правосудия, г. Москва, E-mail: kibakin61@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА СКВОЗЬ ПРИЗМУ 80-ЛЕТИЯ СТАЛИНГРАДСКОЙ БИТВЫ

В данной работе анализируется проблема формирования патриотического сознания студентов первого курса факультета непрерывного образования Российского государственного университета правосудия на материале Сталинградской битвы. Рассматривается научная литература и раскрывается содержание деятельности преподавателей истории по формированию мировоззренческого, аксиологического и поведенческого компонентов патриотического сознания студентов. Особый акцент делается на особенностях организации работы студенческого исторического кружка на подготовительном, практическом и аналитическом этапах формирования патриотического сознания студентов на материале Сталинградской битвы. Показана необходимость интеграции педагогической работы преподавателей истории в общую систему воспитательной деятельности РГУП по формированию и развитию у студентов патриотического сознания и исторической памяти. Статья адресована преподавателям и специалистам, стремящимся повысить эффективность воспитательной работы со студентами по формированию их патриотического сознания.

*Ключевые слова:* **воспитание, исследовательская деятельность студентов, патриотическое сознание, Сталинградская битва, студенческий научный исторический кружок.**

Сталинградская битва является поворотной точкой в Великой Отечественной войне, после которой победа СССР над фашистской Германией стала неизбежной. Учитывая выдающееся историческое значение этой славной победы, Президент РФ 15 июля 2022 года издал Указ № 457 «О праздновании 80-летия разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск в Сталинградской битве» [1], в соответствии с которым мемориальные и воспитательные мероприятия, посвященные этому событию, имеют нормативный характер и приобретают общегосударственное значение, в том числе и на уроне образовательных организаций. Актуальность статьи связана с необходимостью исследования проблемы повышения уровня патриотического сознания студентов колледжа сквозь призму Сталинградской битвы. Решение данной задачи приобретает особую актуальность в условиях проведения Россией специальной военной операции на Украине, когда попытки исказить и оклеветать победу советского народа в Великой Отечественной войне стали еще более наглыми и изощренными и приобрели системный, сформированный на государственном уровне в странах Запада враждебный и подрывной характер.

В связи с этим в качестве цели работы определено выявление актуальных и эффективных форм педагогической работы по исследованию различных аспектов Сталинградской битвы для формирования патриотического сознания студентов первого курса факультета непрерывного образования РГУП (далее ФНО РГУП). Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Раскрыть сущность патриотического сознания обучающихся и современные взгляды на процесс формирования мировоззренческого, ценностного, мотивационно-эмоционального и поведенческого компонентов.

2. Определить возможности и проблемы повышения воспитательного потенциала Сталинградской битвы по формированию патриотического сознания студентов.

3. Выявить методические и организационные аспекты деятельности студенческого исторического кружка по формированию патриотического сознания студентов сквозь призму такого важного исторического события, как Сталинградская битва.

Новизна работы заключается в изучении возможностей студенческого исторического кружка в год 80-летия Сталинградской битвы (и не только!) в качестве эффективной формы повышения уровня патриотического сознания студентов. Практическая значимость работы заключается в определении методики изучения уровня сформированности патриотического сознания студентов и отражена в предложениях, обращенных к преподавателям истории, воспитателям и специ-

алистам, работающим над повышением уровня патриотического сознания обучающихся на основе событий Великой Отечественной войны.

Патриотическое воспитание является важной составляющей системы учебной и внеучебной работы, осуществляемой со студентами на ФНО РГУП, и согласуется с федеральным проектом «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021–2024 годы», в котором, в частности, предусмотрено проведение целого комплекса мероприятий, направленных на формирование патриотического сознания и исторической памяти у молодежи на основе событий Великой Отечественной войны [2].

В научной литературе проблема формирования патриотического сознания и исторической памяти студентов, решаемая на событиях отечественной истории, является объектом пристального внимания ученых. Т.П. Жигунова, рассматривая сущность патриотического сознания, отмечает что «это целостная система представлений о судьбах Родины, благодаря которой человек начинает осознавать себя субъектом защиты и созидания Отечества, понимать ценность патриотических чувств и гореть желанием оказать пользу своей стране – причем не только в военное, но и в мирное время» [3, с. 130].

Эвристическую ценность в плане организации работы по формированию патриотического сознания имеют положения, высказанные Т.П. Жигуновой, которая определяет следующие его этапы.

Первый этап – подготовительный, на котором обучающиеся постигают смысл и сущность понятия «патриотизм» на внутреннем уровне.

Второй этап – практический, на котором осуществляются активные действия и поступки, связанные с пониманием патриотизма как социального явления.

Третий этап – аналитический, на котором студенты начинают связывать содержание и характер понятия «патриотизм» с особенностями исторического развития общества, политикой государства, базовыми ценностями народа страны [3, с. 130].

О.К. Позднякова и Е.Л. Крылова полагают, что структурными компонентами патриотического сознания молодежи являются мировоззренческий, аксиологический и поведенческий компоненты.

Содержание мировоззренческого компонента патриотического сознания молодежи образуют знания, представления, взгляды относительно понятий «патриотизм», «любовь к Родине», «Родина», «малая Родина», «Отечество», «патриот».

Содержание аксиологического компонента патриотического сознания образуют ценности «верность», «героизм», «гордость за Отечество», «долг», «достоинство», «интерес к истории Отечества», «культура», «любовь к Родине», «мужество», «ответственность», «семья», «толерантность», «труд», «уважение», «честь».

Содержание поведенческого компонента патриотического сознания молодежи формирует отношения к семье, труду, отечеству, культуре [4].

Ключевую роль в патриотическом сознании играет развитая историческая память, рассмотрению проблем формирования которой посвящена работа М.И. Ивашко. Автор рассматривает историческую память как «… ценностный ориентир, своеобразную «духовную скрепу», которая помогает процессу формирования и укрепления патриотизма, гражданского самосознания молодого поколения» [5].

В указанной работе М.И. Ивашко раскрывается система учебной и внеучебной деятельности по формированию, развитию и сохранению исторической памяти в студенческой среде, которая включает в себя проблемные лекции, семинары-диспуты, учебные дискуссии, подготовку индивидуальных проектов, работу с историческими источниками, решение исторических задач, подготовку информационных сообщений, презентаций, конкурсы, видеопроекты, тематические стенгазеты, студенческие конференции, экскурсии и др., посвященные памятным датам и историческим личностям отечественной истории.

Проблема формирования патриотического сознания молодежи на событиях Великой Отечественной войны получила отражение в работе А.К. Быкова, в которой выделены и получили научное обоснование основные пути развития патриотического сознания у молодежи, связанные с реализацией целостного системного подхода к работе по формированию патриотического сознания по ее направлениям, формам и методам [6].

В.И. Лутовинов, подчеркивая особую, уникальную роль истории нашей Родины в становлении и развитии гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения, высказывает справедливое суждение о том, что большими воспитательными возможностями обладают те выдающиеся исторические события, которые не имели места в истории других стран [7]. Победа СССР в Сталинградской битве является таким эпохальным историческим фактом, на что указывает, в частности, упомянутый Указ Президента РФ №457 от 15 июля 2022 года. В год 80-летия этой битвы необходимо задействовать ее огромный потенциал в формировании патриотического сознания студентов.

Важным элементом сложившейся в РГУП системы патриотического воспитания студентов является кружковая студенческая работа по истории, сопряженная с активным деятельным участием кружковцев в работе «Патриотического клуба» ФНО РГУП, подготовке и презентации Книг памяти, видеопроектов.

Рассмотрим далее некоторые существенные особенности организации кружковой работы с учетом выделенных Т.П. Жигуновой этапов.

На первом этапе важно определить актуальный уровень патриотического сознания кружковцев и повысить его мировоззренческий и мотивационно-эмоциональный компоненты. В научной литературе описаны различные методики диагностики патриотического сознания. И.Е. Кузьминой предложены критерии и показатели диагностики ценностных ориентиров в сфере патриотического сознания школьников мегаполиса [8], социологические методы и результаты диагностики патриотического сознания студенческой молодежи раскрыты в работе Н.В. Корж [9], особенности диагностики компонентов патриотического сознания старшеклассников раскрыты в работе Б.А. Алихановой [10].

При определении методики диагностики предпочтение было отдано тем методикам, которые обеспечивают в ходе их применения определенный прирост патриотического сознания студентов. Диагностика уровня сформированности патриотического сознания кружковцев проводилась нами на первом занятии в октябре 2022 года методом наблюдения за 35 участниками групповой дискуссии, в ходе которой студенты под руководством руководителя кружка дискутировали о патриотическом сознании сквозь призму событий специальной военной операции России на Украине и 80-летия Сталинградской битвы. Наблюдение позволило выделить две группы студентов. Первая демонстрировала явную заинтересованность и активность и высказывала достаточно взвешенные и разумные суждения. Студентов в этой группе оказалось 20%. Студенты другой группы проявили пассивность и были явно не готовы к дискуссии.

По итогам дискуссии студентам было предложено в свободной форме ответить на вопросы анкеты и высказать свои суждения об уровне их актуального патриотического сознания. Результаты обработки анкет позволили установить тенденцию к увеличению количества студентов с высоким уровнем сформированности патриотического сознания. Их количество составило 35% (суждения этих студентов имеют хорошо продуманный, осознанный личностный характер); 2 группа – 65% респондентов показывают низкий уровень (собственный уровень патриотического сознания в суждениях оценивается как невысокий, недостаточный, ответы носят формальный, заученный характер и содержат ошибки).

Показательны суждения студентов с высоким уровнем сформированности патриотизма по каждому из вопросов анкеты.

Вопрос 1. Мировоззренческий, когнитивный компонент. Что такое патриотизм. Какой смысл имеет понятие патриотизм?

Респондент А (высокий уровень, жен.). «Для меня это любовь к Родине, почитание истории Родины, стремление трудиться на благо Родины Смысл его в том, что ты любишь свою родину, защищаешь её во всех пониманиях, чувствуешь свою принадлежность к ней».

Вопрос 2. Ценностный компонент. Какое место занимает патриотизм в системе Ваших ценностей?

Респондент Б (высокий уровень, муж.). «В системе моих ценностей патриотизм занимает главное место, после него идёт всё остальное, ведь если не будет страны, то о завтрашнем дне можно и не думать».

Вопрос 3. Мотивационно-эмоциональный компонент. Какие чувства, эмоции и желания вызывает у Вас патриотизм?

Респондент В (высокий уровень, муж.). «Слово «патриотизм» вызывает у меня только позитивные эмоции и ассоциируется с моей Родиной, как с большей, так и с малой. Для меня патриотизм составляет высокую эмоциональную составляющую, так как патриотизм – это стремление к движению вперёд, стремление защищать Отечество».

Вопрос 4. Поведенческий компонент. Какое место в Вашей жизни занимают патриотические поступки и поведение?

Респондент Г (1 группа – высокий уровень, муж.). «В моей жизни патриотизм играет важную роль. Мне нравится соблюдать традиции и обычаи своей родины, соблюдать принятые в ней правила поведения. Я становлюсь более начитанным и образованным благодаря учёбе в колледже РГУП, понимаю, что по его окончанию, моя работа будет играть важную составляющую в жизни государства, поэтому я не могу подвести его. Я верю, что мой вклад поможет развитию государства, сделает его ещё более сильным и великим».

Результаты обработки анкет показывают, что до 65% респондентов показывают низкий уровень патриотического сознания и проявляют слабую активность при обсуждении темы, не понимают смысла и компонентов патриотического сознания, его связи с их жизнью, учебой, будущей профессиональной деятельностью.

Таким образом, возникает необходимость вместе с кружковцами сформировать проектные группы с обязательным присутствием в их составе студентов с высоким уровнем патриотического сознания и сформулировать важнейшие целевые ориентиры деятельности кружка в аспекте формирования их патриотического сознания сквозь призму Сталинградской битвы, изучение которой является главной темой всех заседаний кружка не только в год ее 80-летия.

На практическом этапе, в процессе запланированных заседаний кружка студенты, осуществляя научно-исследовательскую деятельность, формируют и развивают свое патриотическое сознание. Большие возможности в плане формирования патриотического сознания предоставляют заседания кружка, посвященные темам «Накануне Сталинградской битвы. «Ни шагу назад», «Начало Сталинградской битвы. Оборонительный этап. 17 июля по 18 ноября 1942 г.», «Победа советских войск под Сталинградом. Наступательный этап с 19 ноября 1942 г. по 2 февраля 1943 г.», «Великий подвиг советских воинов в Сталинградской битве» и «Значение и уроки победы СССР в Сталинградской битве».

Важным аспектом научно-исследовательской деятельности студентов является подготовка групповых проектных работ по теме заседания кружка. Преподаватель, руководитель кружка, при этом выступает в качестве консультанта, который участвует в выборе студентами методов научно-исследовательской деятельности, подборе необходимой литературы, подсказывает форму подачи материала, помогает выстроить логику выступления и т. п.

В процессе командной работы под руководством выбранного лидера студенты активно изучают научную литературу, используют ресурсы Интернета и широкие возможности электронных коммуникаций – электронной почты, видеоконференций и чатов; социальных сетей и т. п. Каждая из тем, обсуждаемых на заседаниях кружка, содержит материалы, отражающие массовый героизм, патриотизм советских воинов и разоблачающие враждебные нашей исторической памяти фальсификации, искажения и замалчивания. Заседания проводятся в виде заслушивания групповых проектов и информационных сообщений с демонстрацией презентаций, обсуждения дискуссионных вопросов, анализа документального материала и первоисточников по ключевым событиям рассматриваемой на кружке темы.

На заключительном, аналитическом, этапе формирования патриотического сознания силами кружковцев проводится научно-практическая конференция. Каждая проектная группа выступает на конференции с докладом и презентацией по результатам изученной темы, касающейся Сталинградской битвы, оформляет стенную газету, выставку художественной литературы. Выступления групп в ходе представления проекта чередуются с демонстрацией кадров военной хроники, чтением стихов поэтов военной поры. Формат конференции позволяет студентам прийти к обобщениям и установлению взаимосвязей формирующихся у них компонентов патриотического сознания с особенностями развития страны в судьбоносные периоды ее истории, героической победой советского народа в Сталинградской битве и политикой современного российской государства.

Таким образом, цель статьи, связанная с определением актуальных и эффективных форм педагогической работы по изучению различных аспектов Сталинградской битвы для формирования патриотического сознания студентов первого курса ФНО РГУП, достигнута, чему способствовало положительное решение поставленных задач, а именно: раскрыта сущность патриотического сознания обучающихся и современные взгляды на процесс формирования их мировоззренческих, ценностных, мотивационно-эмоциональных и поведенческих компонентов; определены возможности и проблемы повышения воспитательного потенциала Сталинградской битвы в процессе формирования патриотического сознания студентов; выявлены методические и организационные аспекты деятельности студенческого исторического кружка сквозь призму такого судьбоносного исторического события в жизни нашей страны, как Сталинградская битва.

Проведенное исследование обладает определенной теоретической значимостью, заключающейся в изучении возможностей и проблем формирования патриотического сознания и исторической памяти студентов сквозь призму выдающихся событий отечественной истории. Практическая значимость связана с определением методики изучения уровня сформированности патриотического сознания студентов и установлением методических и организационных аспектов организации работы студенческого исторического кружка на примере Сталинградской битвы.

Следует отметить, что в представленной статье раскрыты лишь отдельные аспекты обозначенной темы, что обусловливает дальнейшее проведение научных исследований, посвященных анализу проблемы повышения уровня патриотического сознания студентов колледжей в аспекте выдающихся исторических событий в жизни нашего российского государства.

Библиографический список


1. *О празднование 80-летия разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск в Сталинградской битве*. Указ Президента РФ №457 от 15.07.2022. Available at https://www.kremlin.ru/acts/news/68948
2. *Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021–2024 годы*. Федеральный проект. Available at https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/
3. Жигунова Т.П. К вопросу о сущности понятия «патриотическое сознание обучающихся»: современные подходы. *Современное педагогическое образование*. 2022; № 1: 128–131.
4. Позднякова О.К., Крылова Е.Л. Структура патриотического сознания молодёжи: педагогический аспект. *Самарский научный вестник*. 2019; Т. 8, № 3 (28): 304–309.
5. Ивашко М.И. Историческая память в историко-патриотическом воспитании студентов. *Организация учебной и воспитательной работы в вузе*: сборник статей. Москва: РГУП, 2021; Выпуск 11: 6–15.
6. Быков А.К. Формирование патриотического сознания молодежи на истории Великой Отечественной войны 1941–1945 годов. *Образовательные ресурсы и технологии*. 2020; № 1 (30): 24–28.
7. Лутовинов В.И. Формирование уважения к прошлому и любви к отечеству в процессе изучения истории в системе среднего образования: *Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации*: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ульяновск: Издательство «Зебра», 2019: 147–151.
8. Кузьмина И.Е. Теоретические основы диагностики ценностных ориентиров в сфере патриотического сознания участников образовательного процесса. *Непрерывное образование: XXI век*. 2015; Выпуск 1 (9).
9. Корж Н.В. Основные направления формирования патриотического сознания студенческой молодежи: региональный аспект. *Власть*. 2021; №1: 123–130.
10. Алиханова Б.А. Диагностика уровня сформированности патриотического сознания у старшеклассников (на примере МБОУ «КСОШ № 1» – Кубачинская средняя общеобразовательная школа). *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 361–362.


References


1. *O prazdnovanii 80-letiya razgroma sovetskimi vojskami nemecko-fashistskih vojsk v Stalingradskoj bitve*. Ukaz Prezidenta RF №457 ot 15.07.2022. Available at https://www.kremlin.ru/acts/news/68948
2. *Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2021-2024 gody*. Federal'nyj proekt. Available at https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/
3. Zhigunova T.P. K voprosu o suschnosti ponyatiya «patrioticheskoe soznanie obuchayuschihsya»: sovremennye podhody. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 1: 128-131.
4. Pozdnyakova O.K., Krylova E.L. Struktura patrioticheskogo soznaniya molodezhi: pedagogicheskij aspekt. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2019; T. 8, № 3 (28): 304-309.
5. Ivashko M.I. Istoricheskaya pamyat' v istoriko-patrioticheskom vospitanii studentov. *Organizaciya uchebnoj i vospitatel'noj raboty v vuze*: sbornik statej. Moskva: RGUP, 2021; Vypusk 11: 6-15.
6. Bykov A.K. Formirovanie patrioticheskogo soznaniya molodezhi na istorii Velikoj Otechestvennoj vojny 1941-1945 godov. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii*. 2020; № 1 (30): 24-28.
7. Lutovinov V.I. Formirovanie uvazheniya k proshlomu i lyubvi k otechestvu v processe izucheniya istorii v sisteme srednego obrazovaniya: *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya: opyt i innovacii*: materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s distancionnym i mezhdunarodnym uchastiem. Ul'yanovsk: Izdatel'stvo «Zebra», 2019: 147-151.
8. Kuz'mina I.E. Teoreticheskie osnovy diagnostiki cennostnyh orientirov v sfere patrioticheskogo soznaniya uchastnikov obrazovatel'nogo processa. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2015; Vypusk 1 (9).
9. Korzh N.V. Osnovnye napravleniya formirovaniya patrioticheskogo soznaniya studencheskoj molodezhi: regional'nyj aspekt. *Vlast'*. 2021; №1: 123-130.
10. Alihanova B.A. Diagnostika urovnya sformirovannosti patrioticheskogo soznaniya u starsheklassnikov (na primere MBOU «KSOSh № 1» – Kubachinskaya srednyaya obscheobrazovatel'naya shkola). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 361-362.


*Статья поступила в редакцию 20.01.23*

УДК 316.47 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-143-146

***Litvinova N.Yu.,** Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: ln7766@mail*

**EMOTIONAL WELL-BEING OF THE PRESCHOOL CHILD.** The article examines the psychological and pedagogical mistakes of parents and other significant socializers that hinder the formation of the emotional well-being of a preschool child. A comprehensive program of psychological correction of qualitative and quantitative characteristics of the intellectual and emotional – volitional sphere as factors of emotional well-being of a preschooler is proposed. The subject of the study is ambivalence, social emotional inversion, and a decrease in the quantitative and qualitative characteristics of attention, memory, and thinking. The study points to the disharmonious role of ambivalence of the emotional sphere and inversion in the formation of deviations from the norm of the development of the emotional-volitional sphere of the child. The means of psychological correction of the characteristic features of a child with ambivalence and inversion of emotions are offered: anxiety, difficulty of choice, narrowness of interests, violations of personal development. The program of psychological correction of ambivalence and inversion of emotions of

preschoolers helps to optimize the development of the cognitive sphere of the child. The effectiveness of correctional work is achieved through the use of the metaphor method of fairy tales, the playing of the plots of the interaction of fairy-tale characters, the projection of the ideas of fairy-tale stories on the children's experience of life.

*Key words:* **ambivalence, social emotional inversion, quantitative and qualitative characteristics, intellectual and emotional-volitional sphere, emotional well-being of preschooler.**

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

# ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются психолого-педагогические ошибки родителей и других значимых социализаторов, препятствующие формированию эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста. Предлагается комплексная программа психологической коррекции качественно-количественных характеристик интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер как факторов эмоционального благополучия дошкольника. Предметом исследования стали амбивалентность, социальная эмоциональная инверсия, снижение количественно-качественных характеристик внимания, памяти, мышления. В статье рассматривается роль амбивалентности и инверсии эмоций в формировании отклонения от нормы развития эмоционально-волевой сферы ребенка. Предлагаются средства психологической коррекции характерных черт ребенка с амбивалентностью и инверсией эмоций: тревожности, беспокойства, сложности выбора, узости интересов, нарушения личностного развития. Результаты исследования указали на эффективность программы психологической коррекции амбивалентности и инверсии эмоций дошкольников. Эффективность коррекционной работы достигнута благодаря использованию метода метафоры сказки, проигрыванию сюжетов взаимодействия сказочных героев, проекции идей сказочных историй на детский опыт жизнедеятельности.

*Ключевые слова:* **амбивалентность, социальная эмоциональная инверсия, количественно-качественные характеристики, интеллектуальная и эмоционально-волевая сфера, эмоциональное благополучие дошкольника.**

Актуальность исследования обусловлена дефицитом комплексных исследований эмоционально-познавательной сферы дошкольника как основы разработки коррекционных программ эмоционального благополучия. Важной задачей социализации ребенка дошкольного возраста является формирование именно эмоционального благополучия (через насыщение позитивными эмоциями, удовлетворенность собой и деятельностью, в которую он включен), в том числе как основы субъективного и психологического благополучия во взрослом возрасте [1; 2].

Эмоциональное благополучие ребенка дошкольного возраста обусловлено особенностями психического развития – интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер. Закономерная логика развития последних может быть нарушена по причине психолого-педагогических ошибок родителей и других значимых социализаторов.

К типичным психолого-педагогическим ошибкам (мы не рассматриваем заболевания, поражения головного мозга и наследственные факторы) относятся следующие.

1. Родители мало разговаривают с ребенком или угадывают все его желания, при этом не формируют потребность выражать требования и эмоции словами.
2. Неблагоприятные социально-бытовые условия.
3. Родительская некомпетентность (несостоятельность) [1; 2].
4. Неправильное восприятие ценности закономерностей процесса развития личности ребенка и ответственности за него (миф о том, что ребенку можно и нужно оказывать полноценное внимание, давать объяснения «потом», когда он будет готов к этому).

Вышеуказанные ошибки приводят к педагогической запущенности, нарушению эмоционально-волевой и познавательной сфер, в частности амбивалентности, социальной эмоциональной инверсии, снижению количественно-качественных характеристик внимания, памяти, мышления.

Результаты многочисленных прикладных психологических исследований указывают на возрастающее количество детей с особенными проблемами. По статистике ООН каждая десятая семья воспитывает ребенка с психическими особенностями. Неразрешенность проблем эмоционально-волевой, интеллектуальной сферы- может быть причиной различных личностных дезадаптаций в последующих возрастах вплоть до взрослых. Своевременная психологическая коррекция эмоциональных и интеллектуальных проблем необходима.

Цель исследования: разработать комплексную программу психологической коррекции взаимообусловленных проблем интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер, а также оптимизации эмоционального благополучия дошкольника.

Задачи исследования:

1. Изучить такие особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников, как амбивалентность, социальная эмоциональная инверсия, страхи, тревожность.
2. Изучить взаимосвязь амбивалентности, социальной эмоциональной инверсии, страхов, тревожности и качества функционирования когнитивной сферы дошкольников.
3. Разработать программу психологической коррекции амбивалентности и инверсии эмоций дошкольников, способствующую оптимизации развития психических процессов.

Научная новизна состоит в том, что полученные эмпирические данные подтверждают и дополняют знания о негативном влиянии амбивалентности и инверсии эмоций на развитие, самочувствие и деятельность ребенка дошкольного возраста.

Практическая значимость заключается в том, что на основе комплексной психологической коррекционной программы возможны психологическая диагностика, сопровождение затруднений в развитии эмоциональной и когнитивной сфер дошкольников через исследование соотношения тенденций амбивалентности, эмоциональной инверсии, тревожности, агрессивности, страхов в деятельности ребенка.

Мы начинаем анализ теоретических основ комплексной программы психологической коррекции, рассматриваемых проблем дошкольника с эмоционально-волевой сферы, т. к. эмоции пронизывают всю сферу психической активности личности и обладают регулирующим ресурсом.

Многие психологи признают синификативную роль эмоций в характеристиках общего состояния ребёнка, его психического и физического самочувствия. Эмоции – это «зеркало» происходящего в жизни человека и вектор активности психических процессов: памяти, мышления, внимания, речи и воображения [3; 4].

Амбивалентность в данном случае подразумевает одновременное и устойчивое проявление несовместимых, противоречивых чувств к одному объекту эмоциональных отношений. По результатам исследований выявлено (Г.Э. Бреслав), что амбивалентное поведение проявляется в раннем возрасте и считается нормальным в ситуациях социальных ограничений («хочу – нельзя») до пяти лет [5]; на более поздних этапах детства такое поведение является признаком нарушения личностного развития (М.И. Лисина).

Инверсия эмоций в детском возрасте как явление изучена крайне мало. О.А. Орехова называет инверсией эмоций процесс и результат перестановки, переворачивания или трансформации «отрицательной» эмоции в «положительную» [5].

Согласно исследованиям О.А. Ореховой, взаимодействие позитивных и негативных эмоций у ребенка может быть источником амбивалентности и инверсии и протекать по следующим механизмам: дифференциация позитивных и негативных эмоций, амбивалентность и инверсия эмоций (дифференцированная эмоциональная сфера с ярко выраженным предпочтением позитивных и отвержением негативных эмоций); эмоциональная сфера с проявлением амбивалентности позитивных и негативных эмоций; эмоциональная сфера с проявлением инверсий эмоций; эмоциональная сфера с проявлением амбивалентности и инверсий эмоций [5].

К причинам инверсии относятся: отсутствие позитивных эмоций, социальные факторы, педагогическая и родительская несостоятельность. Следует отметить, что причины инверсии гораздо глубже, чем при амбивалентности – это глубокое психологическое неблагополучие ребенка.

В доступных исследованиях по рассматриваемой теме выделены сходные и специфические черты дошкольников с амбивалентностью и инверсией эмоций.

Сходные личностные черты детей с инверсией и амбивалентностью – страхи, тревожность, беспокойство, детская агрессивность. В огромном числе научно-исследовательских работ страхи и тревожность рассматриваются как причины многих нарушений здоровья, неврозов, депрессий, эмоциональных нарушений [4].

Специфические черты личности ребенка дошкольного возраста с амбивалентностью эмоций – сложность выбора. Характерные черты ребенка с инверсией – неустойчивость, узость интересов, нарушение личностного развития.

Результаты исследований амбивалентности и инверсии эмоций указывают на факт отклонения когнитивного развития дошкольника: при амбивалентности в

пределах статистически незначимых показателей; при инверсии эмоций и сочетании инверсии и амбивалентности ниже нормы. В дальнейшем развитии ребенка эти факты станут причиной задержки развития когнитивной сферы.

Исследования О.А. Ореховой показали, что возрастной период от 5 до 7 лет является сенситивным для снижения инверсий позитивных и негативных эмоций (при $p < 0{,}001$) и страхов. Психологическая коррекция проблем социальной эмоциональной инверсии и амбивалентности будет содействовать оптимизации развития психических процессов.

Для реализации цели исследования было организовано и проведено эмпирическое исследование.

Эмпирическая базой стала группа старших дошкольников детского сада г. Владимира (17 человек: 7 мальчиков, 10 девочек).

В соответствии с целью и задачами были определены методы исследования: проективный тест «Домики» О.А. Ореховой; проективный тест «Несуществующее животное» М. Друкаревич; тест тревожности Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен; методика «Страхи в домиках» А.И. Захарова, М.А. Панфиловой; методы математической статистики (описательная статистика).

В результате эмпирического исследования выраженности социальной эмоциональной инверсии были получены следующие результаты («Домики» О.А. Ореховой): инверсия эмоций выявлена у 24% испытуемых, амбивалентность обнаружена у 6% детей. При исследовании уровня выраженности тревожности детей (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен) установлено, что ее высокий уровень характерен для 78%. По результатам анализа проективной методики М.З. Друкаревич выявлено, что склонность к агрессии обнаружена у 59% детей. При исследовании выраженности страхов в дошкольном возрасте «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М.А. Панфилова) выявлен высокий уровень страха у 22% детей.

На основе анализа результатов эмпирического исследования были выделены четыре группы испытуемых: дети с проявлением эмоциональной инверсии, высокого уровня тревожности, страхов – 24%; дети с проявлением амбивалентности, эмоциональной инверсии, высокого уровня тревожности, страхов, агрессии – 6%; дети с проявлением высокого уровня тревожности и агрессии – 53%; дети с проявлением высокого уровня тревожности – 5%. У 12% детей не обнаружены негативные проявления в эмоциональной сфере.

Следует отметить общие поведенческие паттерны четырех групп испытуемых: напряжённость, робость, тихий голос, беспомощность, страх новых игр и видов деятельности. Дети демонстрировали растерянность, отсутствие сосредоточенности внимания, ограниченный объем активного словаря, скудное проявление экспрессии, зависимость от помощи взрослых.

Дети с проявлением амбивалентности, высокого уровня тревожности, страхов, агрессии проявляли самокритичность, низкий уровень выраженности самооценки: думали, что хуже других во всём, искали поощрения, одобрения взрослых во всех делах. Дети с проявлением эмоциональной инверсии, высокого уровня тревожности, страхов говорили о страхах нападения незнакомых людей, животных; пожара; войны; неожиданных звуков.

На основании результатов эмпирического исследования были определены цели коррекционной работы: провести коррекцию структуры личностно значимых ценностей ребенка, снизить уровень развития страхов и тревожности у дошкольников с помощью метода игро- и арт-терапии, способствовать через выполнение детьми игровых заданий развитию фонематического слуха и формированию навыков произнесения фонем родного языка; овладению словарным запасом и правилами синтаксиса; активному овладению лексическими и грамматическими закономерностями (методика «Свободное творчество» Г.А. Урунтаевой, Г.А. Афонькиной); овладению смысловой стороной речи [6; 7; 8].

Задачи коррекционной работы были следующие:

1. Позитивное насыщение ребенка эмоциями (нормализация базового комфорта и благополучия).
2. Восстановление личностной защиты от негатива (стабилизация потребности личностного роста).
3. Формирование навыков общения и контроля своего поведения (нормализация потребности межличностного взаимодействия).
4. Формирование умения детей выражать свои эмоции (стабилизация нормативной потенциальной агрессии);.
5. Создание у детей познавательной мотивации (восстановление потребности познавания мира).
6. Повышение уровня самооценки и уверенности в себе.
7. Развитие предпочтения у детей положительных ценностей.
8. Снижение психоэмоционального напряжения.
9. Формирование умений преодоления страхов.

Коррекционная работа проводилась с детьми, имеющими проявления эмоциональной инверсии, высокого уровня тревожности, страхов; амбивалентности, эмоциональной инверсии, высокого уровня тревожности, страхов, агрессии; высокого уровня тревожности и агрессии.

В коррекционной работе нами были использованы методические приемы: прослушивание, обсуждение и проигрывание сказок, игры на развитие эмоционально-волевой сферы ребенка; упражнения на выражение эмоций; словесные и подвижные игры; беседы, направленные на развитие самосознания ребёнка; рисование; игротерапия.

Ребенку предлагалось нарисовать сюжетную картинку на определенную тему, время рисования в каждой серии не ограничивалось. После окончания рисования ребенок рассказывал, что он нарисовал (эмпирическое исследование интеллектуально-эмоциональной деятельности: «Свободное творчество» Г.А. Урунтаевой, Г.А. Афонькиной).

Общее количество занятий – 8, частота – 2 раза в неделю, продолжительность – 25–30 минут.

По результатам вторичной диагностики установлены следующие факты: высокая выраженность страха выявлена у 17% детей (А.И Захаров, М.А. Панфилова); высокий уровень тревожности у 39% детей (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен.), склонность к агрессии у 20% детей (М.З. Друкаревич). У 40% детей первой и второй групп выявлены позитивные изменения в проявлении амбивалентности и инверсии.

Цель и задачи коррекционной работы были достигнуты благодаря использованию метода метафоры сказки: анализ сказочных сюжетов (информационные посылы от третьего лица), проигрывание сюжетов взаимодействия сказочных героев, проекция идей сказочных историй на детский опыт жизнедеятельности (формирование позитивных поведенческих установок на ближайшее будущее, через информационные посылы от первого лица).

Следует отметить, что речь детей стала более качественной (методика «Свободное творчество» Г.А. Урунтаевой, Г.А. Афонькиной). Дети стали сосредоточеннее, внимательнее, активнее, вырос объем активного и пассивного словаря, в их речи чаще стали появляться глаголы, местоимения, предлоги. Дети демонстрировали понимание темы игрового задания, более конкретно воспроизводили свои мысли. Выразительнее стали средства изображений и устных рассказов в процессе игровой деятельности со сверстниками и родителями. Увеличилось время самостоятельной деятельности, уменьшилась помощь со стороны взрослых.

Эмоциональное благополучие ребенка дошкольного возраста может быть затруднено в связи с проблемами эмоциональной сферы: проявлением амбивалентности и инверсии эмоций. Эмоциональные проблемы в значительной степени являются причиной для снижения уровня развития качественно-количественных характеристик психических процессов.

Причинами проявления тенденций нарушений эмоциональной сферы чаще всего являются деструктивные детско-родительские отношения, в которых ребенок переживает дефицит «безусловной любви» и позитивного ресурса восприятия жизнедеятельности.

Мы рекомендуем комплексный характер проведения психологической коррекционной работы, рассматриваемой проблемы ребенка дошкольного возраста. Иными словами, необходимо психологическое сопровождение эмоционального благополучия детей и консультативная работа с родителями и педагогами.

Детям необходимы постоянные практики насыщения позитивными эмоциями, проживания удовлетворенности собой и деятельностью, которую они выполняют. Родителям и педагогам необходимо осознать ответственность за качество содержания ежедневного общения с детьми. Основными принципами общения с ребенком должны стать следующие: абсолютное признание ценности личности ребенка, уважение его потребностей, сотрудничество с ребенком в процессе обогащении знаний о его способностях и жизнедеятельности в целом.

На основе реализации поставленных задач и для достижения цели исследования предложена комплексная программа психологической коррекции амбивалентности и инверсии эмоций дошкольников, способствующая оптимизации развития психических процессов.

Программа предполагает методы психологической диагностики факторов снижения эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста и их коррекцию.

Научная новизна исследования выражается в выявлении эмпирических фактов: дети с проявлением эмоциональной инверсии характеризовались высоким уровнем тревожности, страхов; дети с проявлением амбивалентности отличались, кроме вышеперечисленных свойств, проявлением агрессии. При этом вопрос о причинах и условиях, сопутствующих формированию разных комбинаций эмоциональной инверсии, амбивалентности, тревожности, агрессивности, страхов, в дошкольном возрасте остается открытым. Необходимо увеличение количества исследований в этом направлении, в том числе для обогащения программ психологического сопровождения этой сложной проблемы.

Практическая значимость программы психологической коррекции заключается в том, что главной отправной идеей разработки сопровождающего содержания является признание эмоций как важнейшего показателя общего состояния ребёнка, его психического и физического самочувствия. Ответственность родителей и педагогов за эмоции, переживаемые ребенком в процессе жизнедеятельности, очевидна.

Дальнейшая верификация эффективности и совершенствование предложенной программы психологического сопровождения продолжается на базе образовательного, консультативного, научно-исследовательского центра «УНИСОН» кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ.

Библиографический список

1. Бердникова Ю. Мир ребенка. *Развитие психики, страхи, социальная адаптация, интерпретация детского рисунка*. Санкт-Петербург: Наука и техника, 2007.
2. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
3. Панфилова М.А. Тревожность и ее коррекция у детей. *Школа здоровья*. Москва, 2014.
4. Эберлейн Г. *Страхи здоровых детей*. Москва, 2005.
5. Орехова О.А. *Методика «Домики», диагностика дифференциальной эмоциональной сферы ребенка*. Методическое руководство. Санкт-Петербург: Иматон, 2007.
6. Вачков И.В. *Введение в сказкотерапию*. Москва: Генезис, 2011.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т. *Развивающая сказкотерапия*. Санкт-Петербург: 2006.
8. Ткач Р.М. *Сказкотерапия детских проблем*. Санкт-Петербург: Речь, 2013.

References

1. Berdnikova Yu. Mir rebenka. *Razvitie psihiki, strahi, social'naya adaptaciya, interpretaciya detskogo risunka*. Sankt-Peterburg: Nauka i tehnika, 2007.
2. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
3. Panfilova M.A. Trevozhnost' i ee korrekciya u detej. *Shkola zdorov'ya*. Moskva, 2014.
4. `Eberlejn G. *Strahi zdorovyh detej*. Moskva, 2005.
5. Orehova O.A. *Metodika «Domiki», diagnostika differencial'noj `emocional'noj sfery rebenka.* Metodicheskoe rukovodstvo. Sankt-Peterburg: Imaton, 2007.
6. Vachkov I.V. *Vvedenie v skazkoterapiyu*. Moskva: Genezis, 2011.
7. Zinkevich-Evstigneeva T. *Razvivayuschaya skazkoterapiya*. Sankt-Peterburg: 2006.
8. Tkach R.M. *Skazkoterapiya detskih problem*. Sankt-Peterburg: Rech', 2013.

*Статья поступила в редакцию 25.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-146-148

***Obukhova L.Yu.,*** *Senior Lecturer, Department of English Language for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: LYObukhova@fa.ru*

**DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS FOR PROFESSIONAL AND BUSINESS COMMUNICATION.** The article considers methodological approaches to the formation of communicative skills of students of Financial University, focused on the development of culture of dialogic and polylogic communication as an important value guide to successful professional and business communication of a graduate of a higher educational institution. The aim of the study is to investigate the development of communicative abilities and professional communicative competence of students, for future work with representatives of different linguistic and cultural communities (national, regional, etc.), who understand the differences of business ethics and communicative behavior in different cultures, who can adapt to national customs of different countries and find ways to remove communication barriers in intercultural interaction. The article substantiates the necessity of teaching students skills of dialogic speech at the initial stage of learning English at the university in the context of intercultural paradigm of language education. The article concerns the idea of the use of teaching materials for creating problem-based learning environment, contributing to the formation of intercultural communication skills in business and professional spheres.

*Key words:* **business ethics, cultural values, communication skills, communicative behavior, conflict resolution, role-play, removal of language barrier.**

***Л.Ю. Обухова****, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: LYObukhova@fa.ru*

# РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассматриваются методические подходы к формированию коммуникативных навыков у студентов Финансового университета, ориентированные на развитие культуры диалогического и полилогического общения как важного ценностного ориентира успешной профессиональной и деловой коммуникации выпускника высшего учебного заведения. Целью исследования является изучение возможностей развития коммуникативных способностей и профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся для будущей работы с представителями различных языковых и культурных сообществ (национальных, региональных и др.), понимающих отличия этики ведения бизнеса и коммуникативного поведения в разных культурах, умеющих адаптироваться к национальным обычаям разных стран и находить способы снятия коммуникативных барьеров в условиях межкультурного взаимодействия. В статье обоснована необходимость обучения студентов навыкам диалогической речи уже на начальном этапе изучения английского языка в вузе в контексте межкультурной парадигмы языкового образования. Большое внимание уделено использованию учебно-методических материалов для создания проблемно-ориентированной образовательной среды, способствующих формированию навыков межкультурного общения в деловой и профессиональной сфере.

*Ключевые слова:* **этика бизнеса, культурные ценности, навыки общения, коммуникативное поведение, урегулирование конфликта, ролевая игра, снятие языкового барьера.**

В современном поликультурном мире значительная часть коммуникативных процессов приходится на межкультурное общение, при котором возникают как большие возможности, так и проблемы для участвующих в нем сторон. Известно, что культура ведения бизнеса, особенно в восточных странах, таких как Китай, Индия, Вьетнам и Индонезия, в настоящее время ставших приоритетными международными партнерами нашей страны, значительно отличается от российской. Это объясняет рост интереса к процессу межкультурного общения, которое ведется обычно и вербальным, и невербальным образом, который в значительной степени обусловлен различиями в разговорных стилях, жестикуляции, телодвижениях, паузах и т. д. В большинстве культур они неодинаковы и несут определенную смысловую нагрузку, поэтому возникает необходимость постоянно актуализировать учебно-методические материалы для углубления знаний студентов по данному вопросу. Незнание, игнорирование или недооценка важности этой сферы коммуникации порой приводят к ошибочному толкованию намерений того или иного участника деловой встречи и к взаимонепониманию. Некорректное поведение из-за различного отношения к вопросу времени или неправильно интерпретированная пословица, неуместная шутка, которая может быть воспринята как грубость, в конечном итоге становится причиной серьезных недоразумений, что, в свою очередь, ведет к несостоявшемуся партнерству, недоверию или менее выгодным условиям сделки. Пренебрежения этической стороной ведения дискуссии, переговоров может вызвать негативный эффект и привести к нежелательным последствиям.

Следует признать, что развитие межкультурной коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения бакалавров неязыкового вуза не только мотивирует студентов изучать английский язык, но и нацеливает обучающихся на более серьезное и ответственное отношение к будущей профессиональной деятельности.

Изучение межкультурного взаимодействия в академической, профессиональной и социальной сферах коммуникации сегодня является весьма актуальной задачей. Исследование проблем межкультурной коммуникации и коммуникативного поведения, вербальных и невербальных средств в профессионально и социально значимых сферах представляет большой интерес и служит главной цели вуза – формированию личности, обладающей системой ценностей, взглядов и представлений, отражающих общие понятия российской культуры и отвечающих вызовам современного общества. Наиболее востребованными являются такие практические навыки студентов, как осуществление межкуль-

турных контактов в профессиональной сфере в многоязычной, поликультурной среде; повышение конкурентоспособности на рынке труда, использование новых путей в решении задач производственного и научного планов, стремление к самосовершенствованию и потребность в самообразовании в течение всей жизни. Выпускникам вузов предстоит решать сложные профессиональные и коммуникативные задачи, задействовав все составляющие иноязычной коммуникативной компетентности – когнитивную, ценностно-смысловую, мотивационную, эмоциональную, поведенческую.

Вопросам связи языка и культуры посвящены многие работы отечественных и зарубежных педагогов. Так, С.Г. Тер-Минасова, автор большого количества исследований по изучаемой проблеме, определяет язык как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной [1, с. 15]. Научную основу теории и методики обучения межкультурному общению на иностранном языке составляют теоретические положения культуроведчески ориентированного языкового образования, в котором главенствующая роль принадлежит принципу диалога культур и цивилизаций, а также принципу учета социокультурного контекста и принципу развития личностно значимого и профессионально ориентированного билингвизма [2, с. 104–116; 3, с. 112].

В проведенном исследовании были поставлены следующие цели и задачи:

– определить условия и выявить трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты при развитии межкультурной коммуникативной компетенции;

– изучить возможности снятия межкультурного барьера и поэтапного совершенствования коммуникативных навыков;

– показать преимущества слияния межкультурных и коммуникативных навыков с профессиональными компетенциями;

Научно-практическая значимость исследования заключается в том, чтобы рассмотреть необходимость комплексного формирования ключевых коммуникативных навыков уже на начальном этапе обучения английскому языку в неязыковом вузе и готовности к благоприятной интеграции в полиэтническое социальное пространство [1, с. 105].

Опыт практической работы в вузе показывает, что одним из условий формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов является использование на аудиторных занятиях материалов, содержащих современный социокультурный и культуроведческий контенты, активизирующие познавательную деятельность обучающихся и интерес к профессии.

Поясним, какие виды заданий из серии учебников по английскому языку «Экономика и финансы: в 4 ч.» для финансово-экономических вузов, разработанных авторским коллективом Г.А. Дубининой, И.Ф. Драчинской, Н.Г. Кондрахиной, О.Н. Петровой [4–7], помогают студентам Финуниверситета овладевать системой культурных ценностей, корректно интерпретировать поведение собеседника, находить возможности решения конфликтных ситуаций с учетом особенностей той или иной культуры. При обсуждении тем, включенных в учебные пособия этих авторов, внимание обучающихся сфокусировано на этической стороне поведения бизнесмена, которому, возможно, придется вести дела в разных странах. Как приветствовать иностранных партнеров? Как обращаться к собеседнику? Насколько официальным должен быть диалог, и какие вопросы можно затрагивать при первом знакомстве или во время посещения кафе или ресторана, чтобы произвести благоприятное впечатление, которое будет способствовать установлению деловых контактов? Можно только посочувствовать будущему бизнесмену, если контракт будет «потерян», например, не по причине качества товара или его цены, а потому что деловые партнеры неправильно поняли друг друга из-за шутки или неуместной фразы за едой. В этом плане весьма полезным является раздел данных учебников *Reading for Cross-Cultural Associations* с познавательными послетекстовыми заданиями, непосредственно ориентированными на генерирование речи, как устной, так и письменной. Особый интерес представляют задания, направленные на сравнение определенных ситуаций с обычаями и национальными особенностями собственной страны.

Следующим разделом данных учебников является *Role-paly,* ролевая игра. Тематика данного раздела весьма актуальна для студентов: это и обсуждение личного бюджета, и поиск работы, получение кредита в банке, рассмотрение предложения о встречной торговле, роль корпоративной культуры в международном бизнесе и др. Примечательно, что даже в командных видах работы (ролевой игре, кейсе и групповой презентации) студенты пытаются представлять свои высказывания строго по очереди. Очень важной и сложной практической задачей является обучение студентов спонтанному обсуждению, диалогу между членами команды. Трудность состоит в контактной сути диалога, когда студенты должны не только говорить сами, но и услышать и понять, что им отвечают. Диалогическая речь гораздо менее развернута, чем монологическая, поскольку в условиях общения она восполняется общностью ситуации и совместным опытом говорящих. Эти обстоятельства усугубляют трудности понимания партнеров на иностранном языке, и студенты сталкиваются с проблемой так называемого *языкового барьера*. Обучающимся с низким уровнем базовых знаний иностранного языка особенно сложно дается диалог, а тем более полилог в рамках ролевой игры или групповой презентации. Они не могут корректно реагировать на обращенную к ним речь из-за недостаточного запаса вокабуляра и слабого знания грамматики. Они просто замолкают. В этом случае рекомендуется исправлять не все, а только смысловые ошибки с целью преодоления языкового барьера и стимулирования общения на иностранном языке, пусть не вполне грамотном, но понятном. Студенты становятся активнее, начинают верить в то, что они смогут объяснить свои мотивы и коммуникативные намерения.

Необходимо отметить, что ролевые игры используются с целью и формирования, и оценки коммуникативных компетенций, то есть и в качестве метода обучения, и в качестве оценочного средства. Главная задача подобного рода заданий – спровоцировать дискуссию, заставить обучающихся обосновать свою точку зрения, подкрепить ее конкретными примерами, а также сформировать навыки командной работы.

Одним из условий развития и совершенствования межкультурной коммуникативной компетенции является аудиторная и самостоятельная работа студентов по учебникам “The Business 2.0” J. Allison и P. Emmerson [8], а также “English for the Financial Sector” Ian Mackenzie [9].

“The Business 2.0” предназначен для слушателей, изучающих бизнес-курс не только как практику речи, но и как науку. Поэтому задача курса – познакомить обучающихся с ключевыми понятиями экономики и бизнеса на английском языке и научить их формулировать, сравнивать и обобщать эти понятия самостоятельно. Более того, данные вопросы рассматриваются в контексте международного бизнеса с учетом особенностей и традиций разных стран. Этим обусловлены и структура, и содержание данного учебного курса, включающая такие разделы, как Business Fundamentals, Internship Abroad, Supply Chain Management, Marketing and Selling, Entrepreneurship, Business costs, Global trade, а также подтемы: Business Meetings and Negotiations. Главная идея текстов данного курса и послетекстовых заданий – это анализ проблем бизнеса, разные типы управления и корпоративной этики, иные вертикальные и горизонтальные отношения внутри компании, иная этика бизнеса.

Курс автора Ian Mackenzie “English for the Financial Sector” в основном нацелен на профессиональную межкультурную коммуникацию в сфере финансов. Так, помимо чисто финансовых тем, он содержит такие разделы, как Telephoning, Socializing, Meetings, Negotiating, где обсуждаются несколько иные, чем у нас, стратегии проведения собраний и переговоров, с которыми неизбежно сталкиваются представители бизнеса, работающие в разных частях света. Ведь причиной коммуникативных сбоев, как правило, бывает несовпадение в подходах к ведению дел в разных странах. Дополнительным плюсом данного курса являются прекрасные аудиоматериалы, предназначенные для развития диалогической речи студентов. Такие как беседа с менеджером банка о получении кредита; беседа двух коллег из банка по поводу письма от клиентки с жалобой на обслуживание кредитной карты (Telephoning); встреча в аэропорту швейцарских и американских коллег или диалог о карьере (Socializing); обсуждение вопросов бизнеса на производственном собрании и о том, как корректно высказывать свое мнение: перебивать, возражать или соглашаться с выступающим (Meetings); обсуждение возможности выдачи кредита китайской фабрике по производству игрушек (Negotiating1); как вести переговоры в бизнесе (Negotiating2) Эти аудиоматериалы в значительной мере способствуют развитию диалогической речи бакалавров, что является весьма непростой задачей.

Помимо устного делового и профессионально ориентированного общения, Ian Mackenzie в своем учебнике также уделяет огромное внимание развитию навыков письменной коммуникации (Business Correspondence), написанию делового письма и e-mail, а именно – особенностям оформления деловой корреспонденции и формированию лаконичного делового стиля для переписки. Конечно же, студенты развивают навыки письменной коммуникации и самостоятельно в Интернете. Написание комментариев в онлайн-чатах может способствовать формированию коммуникативной компетенции, 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 на них потока ненормативной лексики. Поскольку в настоящее время бизнесмены активно пользуются электронной перепиской, то навыки *корректной* письменной коммуникации, формируемые Ian Mackenzie, весьма востребованы в мире бизнеса.

Подводя итог, необходимо отметить, что в коммуникативной методике важнейшим направлением обучения иностранному языку в вузе является формирование навыков межкультурного и профессионального диалогического общения. Таким образом, роль диалога при освоении языкового материала весьма велика, и это необходимо учитывать при планировании и организации занятий.

Анализ учебно-методических материалов, используемых в процессе обучения бакалавров финансового факультета показал глубоко продуманный подход к совершенствованию межкультурной коммуникативной компетенции у бакалавров Финуниверситета, где, помимо расширенного базового курса по английскому языку, созданного собственными преподавателями [4–7], используются аутентичные учебники [8; 9], гармонично дополняющие его, особенно в плане аудиоматериалов по финансово-экономической и деловой тематике, а также выявлена необходимость дальнейшей актуализации учебного материала по

культуре и этике бизнеса в базовых учебниках Финуниверситета по английскому языку [4–7] в плане дальнейшей переориентации на наших восточных партнеров.

Практика преподавания показывает, что в неязыковом вузе целесообразно подходить к подготовке студентов по английскому языку комплексно, интегрируя, по возможности, основные компоненты содержания обучения, что в реальном учебном процессе преподавателям следует быть более гибкими в выборе заданий для различных форм занятий, ориентированных на развитие навыков аудирования, диалогической речи, проведения работы в командах или письменной коммуникации, и отдавать предпочтение развитию того или иного умения с учетом уровня владения обучающимися грамматическим строем, лексикой и фонетикой.

Библиографический список

1. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация:* учебное пособие. Москва: Грааль, 2017.
2. *Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности:* коллективная монография. Москва: НЕОЛИТ, 2017.
3. Сафонова В.В. Концептуальные ориентиры при проектировании УМК по теории и методике обучения межкультурному общению на иностранном языке в высшей школе. *Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике:* сборник научных трудов. Москва: МГИМО-Университет, 2017; Т. 2.
4. Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. *Английский язык: Экономика и финансы:* учебник. Москва, 2022; Ч. 1.
5. Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. *Английский язык: Экономика и финансы:* учебник. Москва, 2023; Ч. 2.
6. Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. *Английский язык: Экономика и финансы:* учебник. Москва, 2021; Ч. 3.
7. Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. *Английский язык: Экономика и финансы:* учебник. Москва, 2021; Ч. 4.
8. Allison J. *The Business 2.0. B 1. Pre-Intermediate: Student's Book.* London: Macmillan Publishers Limited, 2014.
9. Mackenzie I. *English for the Financial Sector.* Cambridge UP, 2012.

References

1. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya:* uchebnoe posobie. Moskva: Graal', 2017.
2. *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga. Chelovek i novye sociogumanitarnye cennosti:* kollektivnaya monografiya. Moskva: NEOLIT, 2017.
3. Safonova V.V. Konceptual'nye orientiry pri proektirovanii UMK po teorii i metodike obucheniya mezhkul'turnomu obscheniyu na inostrannom yazyke v vysshej shkole. *Magiya INNO: novye izmereniya v lingvistike i lingvodidaktike:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva: MGIMO-Universitet, 2017; T. 2.
4. Dubinina G.A., Drachinskaya I.F., Kondrahina N.G., Petrova O.N. *Anglijskij yazyk: `Ekonomika i finansy:* uchebnik. Moskva, 2022; Ch. 1.
5. Dubinina G.A., Drachinskaya I.F., Kondrahina N.G., Petrova O.N. *Anglijskij yazyk: `Ekonomika i finansy:* uchebnik. Moskva, 2023; Ch. 2.
6. Dubinina G.A., Drachinskaya I.F., Kondrahina N.G., Petrova O.N. *Anglijskij yazyk: `Ekonomika i finansy:* uchebnik. Moskva, 2021; Ch. 3.
7. Dubinina G.A., Drachinskaya I.F., Kondrahina N.G., Petrova O.N. *Anglijskij yazyk: `Ekonomika i finansy:* uchebnik. Moskva, 2021; Ch. 4.
8. Allison J. *The Business 2.0. B 1. Pre-Intermediate: Student's Book.* London: Macmillan Publishers Limited, 2014.
9. Mackenzie I. *English for the Financial Sector.* Cambridge UP, 2012.

*Статья поступила в редакцию 21.01.23*

УДК 37 (1174) DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-148-150

***Blok O.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

**THE CONCEPT OF "IMPOSING" IN STUDYING MUSIC PERFORMERS: ASPECTS OF ANALYSIS.** The article substantiates the relevance of the stated problematics associated with the concept of "imposing", personifying the reproductive principle, which destroys the essence of the creative process associated with mastering the art of interpretation by student musicians. The object, subject, task and objectives of the study are determined. The research systematizes negative features in education due to the concept of "imposing" in the classes of performers. It is proved that the seven-element subject of the art of interpretation (idea, plot, emotional and sensual reading, style, performance traditions, form and content) is not only an organizational, but also a holistic educational substance that determines the effectiveness of skipping the "imposing" effect of teaching. Attention is drawn to the fact that an important method of mastering the art of interpretation in performing classes is a competent pedagogical demonstration, the complex model of which includes five deterministic levels: motivational-organizing, illustrative, explanatory, developing and heuristic (searching and creative). The specifics of its application are revealed. It is summarized that the concept of "imposing" as a common phenomenon in the field of pedagogy of musical performance involves the continuation of research activities in the context of forming the consciousness and the unconscious in students' learning.

*Key words:* **concept of "imposing", class of performers, musical performance, art of interpretation, student, piece of music, teacher-performer.**

***О.А. Блок,*** *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

# ПРОТОРИТЕЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ: АСПЕКТЫ АНАЛИЗА

В статье обосновывается актуальность заявленной проблематики, связанной с «проторительной концепцией», олицетворяющей репродуктивное начало, разрушающее суть творческого процесса, связанного с освоением искусства интерпретации обучающимися-музыкантами. Определяются объект, предмет, цель и задачи исследования. Систематизируется негативный ряд, обусловленный «проторительной концепцией» в классах исполнителей. Доказывается то, что семиэлементный предмет искусства интерпретации (идея, замысел, эмоционально-чувственное прочтение, стиль, исполнительские традиции, форма и содержание) представляет не только организационную, но и целостно-художественную образовательную субстанцию, определяющую эффективность борьбы с «проторительными концепциями», качество творческого развития обучающихся исполнителей, уровень их квалификации в целом. Обращается внимание на то, что важным методом освоения искусства интерпретации в исполнительских классах является грамотный педагогический показ, комплексная модель которого включает в себя пять детерминированных уровней: мотивационно-организующий, иллюстративный, объяснительный, развивающий и эвристический (поисково-творческий). Выявляется специфика его применения. Резюмируется, что «проторительная концепция» как распространенное явление в области педагогики музыкального исполнительства предполагает продолжение исследовательской деятельности в контексте формирования сознания и бессознательного обучающихся соответствующего профиля.

*Ключевые слова:* **«проторительная концепция», класс исполнителей, музыкальное исполнительство, искусство интерпретации, обучающийся, музыкальное произведение, педагог-исполнитель.**

В настоящее время обращает на себя внимание проблема, связанная с формированием компетенции, отражающей уровень освоения искусства интерпретации обучающимися музыкантами-исполнителями. Ее многогранность, детерминантность, объемность в информационно-содержательном эквиваленте не имеет себе равных. Поэтому без данного контекста (искусства интерпретации) ключевые понятия «исполнительское мастерство», «профессиональная подготовка», «музыкально-творческое развитие исполнителей» являются не только несостоятельными, но и ущербными, «опустошенными».

Построение логико-смысловой линии любого музыкального произведения, соответствующее наполнение эмоционально-чувственным содержанием, техническое сопровождение исполнительского замысла, идея целостности традиционного и инновационного, нахождение художественно-оправданного толкования, высокий уровень его воплощения – все это звенья одной цепи, системы искусства интерпретации, выполняющей роль «тезауруса» профессиональной музыкально-творческой подготовки обучающихся-исполнителей. Действительно, творчески мыслящий, активный, грамотный с запасом знаний выпускник, обладающий опытом публичных выступлений (сольных и коллективных), способный «пере-

рабатывать» и «выдавать на-гора» качественный художественный продукт – сегодня востребован на рынке труда, может выдержать острую конкурентную борьбу.

Если не готовить музыкантов-исполнителей как подлинных интерпретаторов, то на выходе получим в лучшем случае роботоподобных, а в худшем – несостоятельных во всех отношениях выпускников. «Вычеркивая» интерпретаторскую компетенцию из квалификационной характеристики будущих специалистов-профессионалов, мы обрекаем их не только на жалкое существование, но и на верное «вымирание». Подобные процессы, к сожалению, в нашей отечественной профессиональной музыкально-образовательной практике запущены. Одним из ярких примеров подобного положения вещей служит наличие «проторительных концепций» в музыкально-образовательной среде исполнительских классов. «Проторительная концепция» – до конца неосознаваемая, навязанная педагогом, извне, вопреки мнения подопечного исполнительская трактовка музыкального произведения. Она появляется там, где побеждают стереотипное мышление, трафаретные подходы и авторитарность (примат учительского начала), а также ученики, привыкшие идти по «проторенной дорожке» и действовать по определенным шаблонам. В результате подобной «удобной» педагогической политики в классах музыкантов-исполнителей разрушается суть творческого процесса, ставится под вопрос их высококачественная подготовка.

Поэтому в настоящее время становится актуальным поиск закономерностей, образовательных моделей, принципов и педагогических технологий, позволяющих избежать явление «проторительная концепция» в классе музыкантов-исполнителей.

Объект исследования: художественно-педагогический процесс в классе музыкантов-исполнителей.

Предмет исследования: «проторительная концепция» как репродуктивное начало, разрушающее суть творческого процесса, связанного с освоением искусства интерпретации обучающимися-музыкантами.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование репродуктивной природы и разрушительного воздействия «проторительной концепции», которая ставит под вопрос творческое развитие, профессиональное становление обучающихся в музыкально-исполнительских классах.

Задачи исследования:

1. Изучить репродуктивную природу «проторительной концепции» в исполнительских классах.
2. Систематизировать негативные факторы «проторительной концепции», разрушающие творческое развитие и профессиональное становление будущих музыкантов-исполнителей.
3. Выявить специфику освоения искусства интерпретации в классе музыкантов-исполнителей как противовес псевдотворческой сути «проторительной концепции».
4. Обозначить перспективы исследования заявленной проблематики.

Методы исследования:

– теоретические (анализ, сравнение, обобщение, дифференциация, синтез, систематизация, классификация, индукция, дедукция, конвергенция, дивергенция, моделирование);

– эмпирические (опрос, беседа, интервьюирование, интроспекция, экспертиза).

Проблемы, связанные с интерпретацией в музыкальном исполнительстве, «проторительной концепцией», рассматривал целый ряд исследователей: Л.Л. Бочкарев [1], Л.С. Майковская [2], А.В. Торопова [3], В.Н. Холопова [4], Г.М. Цыпин [5], О.Ф. Шульпяков [6], А.И. Щербакова [7; 8] и др.

Многие исследователи задают себе вопросы: почему возникает явление «проторительная концепция»? Причина кроется в недоверии к ученику со стороны педагога? Может быть, «прореха» учебно-творческого процесса заключается в несостоятельности самого обучающегося или в отсутствии активных субъект-субъектных отношений, сотворчества, наставничества в классе? Как разрешить сложившуюся проблемную ситуацию в области музыкально-исполнительского искусства?

Ответы на перечисленные вопросы во многом лежат в плоскости осмысления понятий «предмет интерпретации музыкального произведения», «педагогический показ» «идеальная исполнительская гипотеза-концепция», «сотворчество ученик – педагог» и др.

А.И. Щербакова обоснованно указывала относительно педагогики музыкального исполнительства: «Воспитание души», воспитание творцом, это вечная проблема творческой личности, которая является творением культуры и призвана стать ее творцом, это вечная проблема, осознаваемая нашими далекими предками, и, естественно, не потерявшая свою актуальность сегодня» [9, с. 10].

«Противоречие между восприятием и осознанием, интересом и возможностями, слушанием и слышанием, звуковой гармонией и слухом проявляется в наибольшей» степени в области академической исполнительской традиции, классической музыки» [10, с. 95].

Неслучайно О.Ф. Шульпяков подчеркивал: «Немалое число учеников играют, возможно, хорошо, но вот «поют» при этом чаще всего с чужого голоса, пользуясь плодами отнюдь не собственных познавательных усилий.

Леность малообразованной мысли – вот что нередко обнаруживаешь, когда внимательнее присмотришься к стилю и методам занятий таких исполнителей. И, похоже, что положение это многих устраивает, ибо до предела упрощает взаимоотношения между наставниками и подопечными. В самом деле, зачем ломать себе голову над сложными и во много неясными проблемами психологии музыкального творчества, над непростыми вопросами постижения художественного образа и его технического воплощения, когда под рукой всегда имеются готовые и давно апробированные решения едва ли не на все случаи жизни. Вот и получается, что педагоги частенько задают своим ученикам «задачки» с заранее заготовленными ответами. Это на первых порах действительно ускоряет обучение, но позже становится мощным тормозом на пути самодвижения личности к вершинам профессионализма. Следует признать, что в данной области наша музыкальная педагогика несет ощутимые потери, упуская реальнейшую возможность резко активизировать мыслительную деятельность учащихся и тем самым раскрепостить «атомную энергию творчества» [6, с. 15–16].

Обучающиеся исполнители часто не представляют, что конкретно входит в предмет интерпретации, какие элементы наполняют ее содержательный круг. Помимо этого им необходимо четко представлять системно-последовательное освоение всех структурных составляющих предмета интерпретации. Их всего семь: идея, замысел (путь воплощения), эмоционально-чувственное «прочтение», стиль, исполнительские традиции, форма и содержание [11–14].

Построение логики исполнительской концепции (идеальной модели) в русле дедуктивного и индуктивного начал дает возможность охватить целостно все музыкальное произведение и не упустить «мелочи», детали. При этом для обучающегося могут открыться «врата» творческой свободы, горизонты собственного видения художественно-образного содержания исполняемых произведений.

Не зная и системно не воспринимая семиэлементный предмет интерпретации, не умея вычленить главное и обратить внимание на важные нюансы, обучающийся вынужден идти по предлагаемой «проторенной дорожке», относиться к предложениям педагога как к указаниям, «безоглядно» следовать за его мыслью и чувственным воображением. Таким образом, подопечный теряет свое творческое «Я», стремление к самореализации, саморазвитию, а также сползает на позиции стереотипного мышления, собственно «проторительной концепции» в целом. О пагубном влиянии стереотипного мышления, «проторительной концепции» справедливо высказывался Л.Л. Бочкарев: «Музыкант-исполнитель должен воссоздать по нотной записи образ музыкального произведения и воплотить его в конкретном звучании. Наиболее трудным оказывается процесс работы в том случае, когда исполнитель сталкивается с музыкой ему неизвестной или еще не исполнявшейся, когда формирование образа происходит лишь на основе его собственных представлений.

Именно такой случай представляет собой образец настоящего творческого процесса, без влияния «эталонов» и готовых образцов [1, с. 223–224].

Пагубность подобной педагогической ситуации состоит в том, что она берет в свой плен и обучающегося и педагога незаметно, в стадии их якобы активного проявления, в атмосфере кажущегося сотрудничества, сотворчества. При этом учитель «активно отдает» знания, передает опыт, а обучающийся их с благодарностью воспринимает, принимает и смело берет на вооружение. Парадокс заключается в том, что полученные от педагога знания, опыт не перерабатываются, обретая творческий облик, а воспринимаются как догма, прямое руководство к действию. «Заразительность» такого педагогического климата (псевдотворчество в рамках авторитарности) можно сравнить с новой вирусной инфекцией, поражающей объект за объектом все более глубже и основательнее. Молодой исполнитель не учиться мыслить, находить оригинальную идею и замысел будущей исполнительской концепции. Он не в состоянии постичь тонкости чувственного восприятия, услышать стиль сочинения как совокупность выразительных средств, отражающих своеобразие эпохи создания музыкального произведения. Ему, как допинг, необходимы «педагогический совет, показ», которые дадут шанс для якобы собственного прочтения сочинения. О.Ф. Шульпяков обращал внимание на то, что «чем меньшей творческой инициативой наделен ученик, тем скорее он скатывается на дорожку «проторительной концепции», тем уютней он чувствует себя в условиях неменяющегося ритма и режима занятий. Произведение может быть выучено и в таких условиях, тем более что участие педагога здесь носит достаточно активный характер. Но ученик при этом попадает в рабскую зависимость от выработанных стереотипов. В сущности, он заложник того единственного «нитевого решения», на которое он в любых ситуациях только и может положиться. А между тем ситуации эти меняются на каждом шагу [6, с. 25–26].

Следует обратить внимание на то, что лишь целостная работа в контексте семиэлементного предмета интерпретации музыкального произведения (идея, замысел, эмоционально-чувственное прочтение, стиль, исполнительские традиции, форма и содержание) может привести обучающегося исполнителя к искомому творческому результату.

Важное место в исполнительском классе занимает педагогический показ. Он не должен быть однополярным, нести одну (единственно правильную точку зрения), только демонстрационным, убедительно-доказательным. Педагогический показ как действенный метод обучения априори заключает в себе многоэлементную систему пяти уровней:

– мотивационно-организующий;
– иллюстративный;
– объяснительный;
– развивающий;
– эвристический (поисково-творческий).

Сам педагогический показ необходимо коррелировать со степенью развития обучающихся (техническое, художественно-образное, ценностно-ориентационное). Он должен быть доступным, понятным, интересным и стимулирующим.

Не следует забывать, что педагогический показ способен формировать эстетический вкус, мировоззренческие позиции подопечных. Вместе с тем данный метод закладывает в себе векторы технического развития, служит примером для решения разнообразных художественно-творческих задач. Исходя из этого, он может включать демонстрацию-исполнение эпизода, фрагмента, части или целого музыкального произведения, различные варианты трактовки (например, лирические, драматические, комплексные подходы и т. д.). В рамках педагогического показа у учителя появляется возможность поставить молодого исполнителя перед выбором, «пригласить» в страну музыкальных открытий, окунуть его в «поисково-творческую тональность».

Иллюстрируемые варианты педагогического показа необходимо объяснять обучающимся, используя обширную доказательную базу, но обязательно оставлять для них воздух творческой свободы. Демонстрационная и объяснительная части – своеобразный педагогический комплекс, составляющие которого абсолютные детерминанты. Следует говорить о детерминантности всех блоков педагогического показа (мотивационно-организующем, иллюстративном, объяснительном, развивающем и эвристическом).

Если при показе педагог применяет «однолинейную тактику» – демонстрирует либо части без целого, либо целое, не вдаваясь в подробности, детали происходящего, использует один «нарочитый» вариант «прочтения» музыкального произведения, не коррелирует иллюстрацию с уровнем технического и художественно-образного развития подопечных, то тем самым постепенно обрекает себя и подопечных на сползание в «пропасть проторительных концепций». Сочетание иллюстративной и объяснительной частей педагогического показа – тоже обязательное условие продуктивного и эффективного использования педагогического показа в классах музыкантов-исполнителей.

Таким образом, следует подчеркнуть то, что лишь комплексная организация музыкально-образовательного процесса в исполнительских классах на базе грамотного педагогического показа способна обеспечить высококвалифицированную подготовку обучающихся, способных достойно решать технические и художественно-творческие задачи в рамках искусства интерпретации.

На основе изложенного выше необходимо сделать определенные выводы:

1. Освоение искусства интерпретации в исполнительских классах, борьба с «проторительными концепциями» являют собой архиактуальную проблему, требующую своего разрешения.

2. Стереотипность мышления, шаблонность действий, заторможенность восприятия, отсутствие творческого воображения, беспрекословное (рабское) следование указаниям педагога, стремление обучающихся к неосознаваемым эталонам в исполнительстве порождают негативное репродуктивное явление в процессе освоения музыкальных произведений под названием «проторительная концепция».

3. Семиэлементный предмет искусства интерпретации (идея, замысел, эмоционально-чувственное прочтение, стиль, исполнительские традиции, форма и содержание) представляет не только организационную, но и целостно-художественную образовательную субстанцию, определяющую эффективность борьбы с «проторительными концепциями», качество творческого развития обучающихся исполнителей, уровень их квалификации в целом.

4. Важным методом освоения искусства интерпретации в исполнительских классах является грамотный педагогический показ, комплексная модель которого включает в себя пять детерминированных уровней: мотивационно-организующий, иллюстративный, объяснительный, развивающий и эвристический (поисково-творческий).

5. Применение педагогического показа в музыкально-исполнительских классах имеет следующую специфику: мотивационно-организующая, учебная и воспитательная направленность; корреляция с уровнем развития обучающихся; вариативность, целостность и фрагментарность подачи; образцовая иллюстрация в единстве технического, художественно-образного и социально-культурного начал.

6. Педагогический показ должен обусловливать стимулирование к творческой деятельности, самоактуализации, адекватной самооценке, саморазвитию обучающихся исполнителей.

7. «Проторительная концепция» как научный феномен, распространенное явление в области педагогики музыкального исполнительства предполагает продолжение исследовательской деятельности в контексте формирования сознания и бессознательного обучающихся соответствующего профиля.

Библиографический список


1. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Классика-XXI, 2006.
2. Майковская Л.С., Карпова Л.Г. Теоретические основы управления качеством музыкального образования в учреждениях художественно-эстетической направленности. *Искусство и образование*. 2021; № 3 (131): 78–86.
3. Торопова А.В. К вопросу о «китайском стиле» и современной китайской фортепианной музыке в учебном репертуаре исполнительского класса. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2022; № 5: 151–163.
4. Холопова В.Н. *Музыка как вид искусства*. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2014.
5. Цыпин Г.М. Музыкальное исполнительство и педагогика (главы из книги). *Вестник МГИМ им. А.Г. Шнитке*. 2018; № 3-4: 42–57.
6. Шульпяков О.Ф. *Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя.* Санкт-Петербург: Композитор, 2005.
7. Щербакова А.И. К проблеме оценки качества высшего профессионального музыкального образования. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2022; № 4: 7–18.
8. Щербакова А.И. Формирование творческого интеллекта музыканта как педагогическая проблема. *Искусство и образование*. 2022; № 4 (138): 106–112.
9. Щербакова А.И. Постижение музыкального искусства как условие духовно-нравственного обновления общества. *Вестник МГИМ им. А.Г. Шнитке*. 2022; № 1 (17): 9–16.
10. Блок О.А., Тань Юйхао. Обучающийся инструменталист как гармония в душе или дисгармония. *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2022; № 6: 93–102.
11. Блок О.А. К вопросу об освоении музыкального произведения в пространстве «4D». *Музыкознание*. 2019; № 6: 42–47.
12. Блок О.А. Интеллектуальное развитие обучающихся музыкантов в классах инструменталистов: личностно-творческий подход. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2021; № 6: 172–181.
13. Блок О.А. Сочинительство как проявление целостного музыкально-творческого развития юных учащихся-инструменталистов. *Искусство и образование*. 2020; № 6 (128): 98–104.
14. Блок О.А. Музыкально-инструментальное исполнительство детей: аспекты анализа. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2018; № 2: 1.


References


1. Bochkarev L.L. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Klassika-XXI, 2006.
2. Majkovskaya L.S., Karpova L.G. Teoreticheskie osnovy upravleniya kachestvom muzykal'nogo obrazovaniya v uchrezhdeniyah hudozhestvenno-`esteticheskoj napravlennosti. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2021; № 3 (131): 78-86.
3. Toropova A.V. K voprosu o «kitajskom stile» i sovremennoj kitajskoj fortepiannoj muzyke v uchebnom repertuare ispolnitel'skogo klassa. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2022; № 5: 151-163.
4. Holopova V.N. *Muzyka kak vid iskusstva*. Sankt-Peterburg: Planeta muzyki, 2014.
5. Cypin G.M. Muzykal'noe ispolnitel'stvo i pedagogika (glavy iz knigi). *Vestnik MGIM im. A.G. Shnitke*. 2018; № 3-4: 42-57.
6. Shul'pyakov O.F. *Rabota nad hudozhestvennym proizvedeniem i formirovanie muzykal'nogo myshleniya ispolnitelya*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2005.
7. Scherbakova A.I. K probleme ocenki kachestva vysshego professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2022; № 4: 7-18.
8. Scherbakova A.I. Formirovanie tvorcheskogo intellekta muzykanta kak pedagogicheskaya problema. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2022; № 4 (138): 106-112.
9. Scherbakova A.I. Postizhenie muzykal'nogo iskusstva kak uslovie duhovno-nravstvennogo obnovleniya obschestva. *Vestnik MGIM im. A.G. Shnitke*. 2022; № 1 (17): 9-16.
10. Blok O.A., Tan' Yujhao. Obuchayuschijsya instrumentalist kak garmoniya v dushe ili disgarmoniya. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*. 2022; № 6: 93-102.
11. Blok O.A. K voprosu ob osvoenii muzykal'nogo proizvedeniya v prostranstve «4D». *Muzykoznanie*. 2019; № 6: 42-47.
12. Blok O.A. Intellektual'noe razvitie obuchayuschihsya muzykantov v klassah instrumentalistov: lichnostno-tvorcheskij podhod. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2021; № 6: 172-181.
13. Blok O.A. Sochinitel'stvo kak proyavlenie celostnogo muzykal'no-tvorcheskogo razvitiya yunyh uchaschihsya-instrumentalistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6 (128): 98-104.
14. Blok O.A. Muzykal'no-instrumental'noe ispolnitel'stvo detej: aspekty analiza. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2018; № 2: 1.


*Статья поступила в редакцию 20.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-151-153

***Deliy P.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Orchestral Performance and Conducting, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: mgikduh@yandex.ru*

**COMPETENCE MODEL OF A SPECIALIST IN THE FIELD OF PERFORMANCE ON ORCHESTRAL WIND INSTRUMENTS.** The professional education of performers on orchestral wind musical instruments, which, together with all other types of national professional education, underwent a transition from knowledge- and skills-based to a competence-oriented paradigm, has not yet fully adapted to new realities. An obstacle to adaptation is the lack of a competent model of a specialist jointly developed and coordinated by representatives of the education system and the labor market. Music educational institutions continue to work on the outdated principles of the knowledge- and skills-based approach, forming knowledge and skills among students that are little related to their future professional activities. And this professional activity itself is not fully realized by educational institutions. At the same time, conductors of professional orchestras, which for centuries have been the main employers for spirituals, signal that graduates of technical schools and universities are not ready to perform in full and at a high quality level. The article describes results of research activities of the collective of the Department of Orchestral Performance and Conducting of the Moscow State Institute of Culture on the development of a competent model of the system-forming element of the professional competence of the orchestral wind band player – a complex of its performing competencies.

*Key words:* **professional music education, professional training of wind instrument performers, competence model of specialist, professional competence, performing competence, performing competencies.**

***П.Ю. Делий,*** *канд. пед. наук, проф., зав. каф. Оркестрового исполнительства и дирижирования Московского государственного института культуры, г. Москва, E-mail: mgikduh@yandex.ru*

# КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА ОРКЕСТРОВЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Профессиональное образование исполнителей на оркестровых духовых музыкальных инструментах, претерпевшее вместе со всеми иными видами отечественного профессионального образования переход от ЗУНовской к компетентностно-ориентированной парадигме, до сих пор до конца не приспособилось к новым реалиям. Помехой для адаптации является отсутствие совместно разработанной и согласованной представителями системы образования и рынка труда компетентностной модели специалиста. Музыкальные учебные заведения продолжают работать по устаревшим принципам ЗУНовского подхода, формируя у обучающихся знания, умения и навыки, мало связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Да и сама эта профессиональная деятельность учебными заведениями осознается не до конца. В то же время дирижеры профессиональных оркестров, являющиеся на протяжении столетий основными работодателями для духовиков, сигнализируют о неготовности выпускников ссузов и вузов в полном объеме и на высоком качественном уровне выполнять свои основные трудовые функции. Причину этого большинство из них видит в недостатках системы профессиональной подготовки. В статье описаны результаты научно-исследовательской деятельности коллектива кафедры оркестрового исполнительства и дирижирования Московского государственного института культуры по разработке компетентностной модели системообразующего элемента профессиональной компетентности оркестрового духовика – комплекса его исполнительских компетенций.

*Ключевые слова:* **профессиональное музыкальное образование, профессиональная подготовка исполнителей на духовых инструментах, компетентностная модель специалиста, профессиональная компетентность, исполнительская компетентность, исполнительские компетенции.**

Одним из условий реформирования отечественной системы профессионального образования в соответствии с международными стандартами рассматривается компетентностная парадигма, пришедшая на смену существовавшей долгие годы, но признанной устаревшей «парадигме знаний». В отличие от ЗУНовской парадигмы, в которой было нормой стремление «наполнить» выпускника максимально возможным количеством знаний, умений и навыков, компетентностно-ориентированный подход концентрирует внимание разработчиков образовательных программ на комплексную подготовку студента к тем конкретным трудовым функциям, с которыми реально будет связана его профессиональная деятельность. Поле формируемых компетенций при этом может быть сужено до уровня разумной и объяснимой достаточности.

Одним из преимуществ компетентностного подхода декларируется его практикоориентированность, позволяющая повысить степень соответствия подготовки выпускников по уровню квалификации и набору компетенций требованиям современной экономики; получить специалистов «заданного» качества, соответствующих требованиям конкретных работодателей; повысить конкурентоспособность выпускников на рынке труда и эффективность их трудоустройства. В русле перестройки отечественного образования на принципы компетентностного подхода наметилась поляризация практико-ориентированного профессионального образования и фундаментального академического. Фундаментальное образование «ориентировано прежде всего на развитие кадрового потенциала науки. Оно не может быть общедоступным, так как требует от студента особых способностей или таланта. Оно не может замыкаться в рамках конкретных трудовых функций или действующих технологий, так как ориентируется на последние достижения наук, на перспективы общественного развития» [1, с. 8].

Практическая ориентация компетентностного подхода настоятельно требует в процессе обучения музыкантов-инструменталистов разведения понятий «профессиональная подготовка» и «профессиональное образование». В любой модели классического музыкального образования инструменталистов можно выделить профессиональную подготовку – процесс, направленный исключительно на формирование ЗУНов и компетенций, необходимых и достаточных для осуществления конкретной профессионально-исполнительской деятельности, и профессиональное образование, расширяющее спектр аналитического поля и тем самым повышающее степень готовности обучающегося к решению задач с высокой степенью неопределенности вне зависимости от его музыкальной специальности [2; 3]. Обособление задач профессиональной подготовки в отдельный системообразующий комплекс внутри образовательного процесса и определение их статуса как доминирующего позволит решить, помимо прочего, застарелую проблему перегруженности учебных планов духовиков теоретическими дисциплинами. Ещё в 80-е годы прошлого века профессор МГК им. П.И. Чайковского, валторнист И.Б. Лифановский зафиксировал столкновение задач профессиональной подготовки и профессионального образования студентов музыкального вуза: «Наше стремление воспитать широко образованного специалиста на практике привело к тиражированию малообразованных дилетантов, знающих изученные предметы в основном по названиям. Время на изучение, а точнее, «прохождение» этих предметов отнято у занятий по специальности, и этим, отчасти, объясняется, в том числе, и снижение нашего «лауреатского» показателя» [4]. Говоря о проблемах современного музыкального образования, Д.К. Кирнарская вновь обращает внимание на недопустимую перегруженность студентов: «Теоретический флюс российских выпускников мешает им находить свое место на рынке труда, подрывая престиж отечественной системы образования» [5, с. 4].

В настоящее время компетентностный подход является ведущим в отечественном профессиональном образовании и определяет его цели, содержание, методы и технологии измерения результатов. Теоретические положения компетентностного подхода нашли воплощение в ФГОС высшего образования третьего поколения, согласно которому качество профессиональной подготовки оценивается совокупностью освоенных обучающимися компетенций, сформулированных путём сопряжения образовательных и профессиональных стандартов; компетенций выпускников и обобщённых трудовых функций работающих специалистов; профессиональных квалификаций и квалификаций выпускников высшей школы. Идеальной моделью молодого специалиста рассматривается соответствие сформированных за время учёбы компетенций требованиям профессионального стандарта.

Актуальность представляемого в данной статье исследования обусловлена необходимостью построения системно-структурной модели исполнительской компетентности выпускников духовых кафедр, отсутствие которой тормозит своевременное реформирование профессиональной подготовки оркестровых

исполнителей на духовых инструментах. Объектом исследования выступает отечественная система профессионального образования музыкантов-духовиков, предметом – теоретическая модель исполнительской компетентности специалиста в области исполнительства на оркестровых духовых инструментах. Цель исследования – выявить систему компетенций в структуре исполнительской компетентности оркестрового исполнителя на духовых инструментах. Задачи:

– автономизация профессиональной-исполнительской подготовки оркестровых духовиков как системообразующего комплекса внутри образовательного процесса,

– определение его статуса как доминирующего в учебном процессе,

– конструирование теоретической модели исполнительской компетентности оркестрового музыканта-духовика,

– апробирование её функциональности в эмпирическом исследовании.

Методы исследования: анализ и синтез теоретических источников, обобщение педагогического опыта преподавателей по классу духовых инструментов, теоретическое моделирование, анкетный опрос представителей профессионального сообщества духовиков.

Научная новизна: впервые осуществлён системный анализ структуры исполнительской компетентности оркестровых духовиков, состоящий из четырёх чётко дифференцируемых взаимосвязанных блоков: операционно-технического, интерпретационного, артистического и аутопсихологического.

Практическая новизна: разработана инновационная модель оценивания уровня сформированности исполнительской компетентности, применимая как в условиях образовательного процесса, так и в рамках проведения аттестаций в профессиональных творческих коллективах и исполнительских конкурсах.

Необходимость реформирования отечественного профессионального образования исполнителей на духовых инструментах назрела давно и вне каких-либо внешних директив. Образовательная система, выстроенная вне системного контакта с профессиональным сообществом, без постоянного мониторинга изменений запроса со стороны рынка труда, без внимательного сопоставления и коррекции содержания образовательных программ в соответствии с реалиями предстоящей профессиональной деятельности выпускников не может быть эффективной. Инструментом коррекции цели и содержания образования должен выступать профессиональный стандарт, определяющий основные характеристики специалиста в конкретной деятельности [6]. К сожалению, до сих пор ни полноценной компетентностной модели выпускника музыкального вуза, ни профессионального стандарта в области исполнительства на духовых инструментах не существует. Такая ситуация лишает смысла саму идею реформирования системы профессионального образования исполнителей на духовых инструментах в русле идей компетентностно-ориентированного подхода. По факту переход к новой концепции образования на сегодняшний день ничего не поменял в обучении духовиков. Педагоги и руководители структурных подразделений учебных заведений по-прежнему существуют в системах координат, которые подвергались критике еще 30–40 лет назад, подразумевали целью обучения достижение «мастерства» в русле известной логики «ориентироваться на максимум, дабы достичь хотя бы минимума».

В последнее десятилетие в педагогическом дискурсе преподавателей духовых кафедр наиболее обсуждаемой является проблема дисбаланса между содержанием профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах и требованиями работодателя к выпускникам. Для отечественных духовиков проблема эта не нова. По словам И.Б. Лифановского, «с первой изданной на духовом инструменте ноты и педагог, и ученик знают, чем будет заниматься в случае успешного обучения духовик всю свою жизнь до пенсии – он будет играть в оркестре... однако с первой ноты в музыкальной школе и до госэкзамена в консерватории мы учим его исключительно сольному, виртуозному концертантству» [4]. С тех пор прошло без малого 50 лет, но и сегодня эту же самую мысль повторяет преподаватель Петрозаводской государственной консерватории им. А.К. Глазунова В.Э. Сорокин: «В то время, когда наша страна с каждым годом все острее испытывает нехватку оркестрантов-практиков, вузы продолжают лепить из духовиков солистов-теоретиков». Расхождения между практикой профессиональной подготовки духовиков и реалиями их будущей профессиональной деятельности сегодня можно преодолеть при наличии чётко сформулированных требований потенциального работодателя к исполнителям, представленным в актуальном для отечественной системы образования компетентностном формате.

Статистические данные показывают, что оркестровая работа – наиболее реальная ниша для трудоустройства выпускников духовых кафедр. [7] И именно в этой нише существует сегодня острый дефицит квалифицированных исполнителей на духовых инструментах [8]. За исключением редких авторских проектов и сольных карьер уникальных исполнителей, духовики по окончании обучения трудоустраиваются в симфонические, духовые, военные и др. оркестры. Следовательно, потенциальным работодателем для исполнителей на духовых инструментах являются оркестровые дирижёры. Соответственно и программа профессиональной подготовки должна в первую очередь ориентироваться на требования дирижёров, ожидающих, что компетенции выпускников музыкальных учебных заведений будут соответствовать выполняемым ими трудовым функциям. Между тем дирижеры часто сетуют на недостаточность квалификации отечественных духовиков, которая, по их мнению, проявляется в неспособности музыкантов стабильно решать конкретные исполнительские задачи. Однако составить исчерпывающий перечень трудовых функций, выполнять которые обязан профессиональный оркестровый духовик, и согласовать его с системой образования на уровне заказа дирижерское сообщество самостоятельно, видимо, не в состоянии. Попытки разработать профессиональный стандарт оркестрового исполнителя, предпринимавшийся еще в прошлом столетии, не смогли стать каким-либо ориентиром ни для работодателей, ни для учебных заведений.

Основой профессиональной подготовки музыкантов-инструменталистов является формирование системы исполнительских компетенций. В исследованиях отечественных авторов понятия «исполнительская компетентность» и «профессиональная компетентность» нередко синонимизируются. Отождествление понятий «исполнительская компетентность» и «профессиональная компетентность» по отношению к представителям музыкально-инструментального искусства необоснованно. Смысловое поле понятия «профессиональная компетентность» шире, исполнительская компетентность входит в его состав как системообразующий компонент. Профессиональная компетентность музыканта-исполнителя обнаруживает в себе ряд компетенций, не связанных напрямую с исполнительским процессом. К ним можно отнести, например, знание традиций и правил оркестровой дисциплины, компетенции правовой грамотности, межличностной и деловой коммуникации и т. п. Эти компетенции имеют большое значение в повседневной профессиональной деятельности оркестрового музыканта, но напрямую не связаны с исполнительским процессом, т. е. с игрой на музыкальном инструменте.

На протяжении последних 6 лет коллектив кафедры духовых и ударных инструментов Московского государственного института культуры занимается разработкой системно-структурной модели исполнительской компетентности оркестрового музыканта-духовика. Архитектура исполнительской компетентности, ее внутренняя организация до сих пор не подвергались системному анализу. В то же время от понимания ее структуры, специфики связей межу ее компонентами, их иерархии, возможной поэтапности формирования зависит эффективность технологии профессиональной подготовки будущего специалиста.

В качестве отправной точки в исследовании была определена четырехкомпонентная структура исполнительской компетентности музыканта-духовика, основанная на четырех типах взаимодействия музыканта-исполнителя с объектами его исполнительской деятельности: музыкальным инструментом, музыкальным материалом, аудиторией слушателей и самим собой. Каждый из перечисленных объектов подразумевает формирование отдельного комплекса компетенций для профессионального взаимодействия с ними.

Итак, четырёхкомпонентная структура исполнительской компетентности духовика включает:

**I. Операционно-технические компетенции,** которые определяют весь спектр манипуляций, осуществляемых исполнителем с музыкальным инструментом;

1. Владение рабочим диапазоном инструмента.
2. Владение разными способами звукоизвлечения.
3. Владение палитрой нюансов.
4. Владение навыками управления звучанием.
5. Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона.
6. Выдержка исполнительского аппарата.
7. Беглость (техничность) исполнительского аппарата.
8. Умение пользоваться дополнительной аппликатурой;.
9. Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента.
10. Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию.

**II. Интерпретаторские компетенции,** отражающие акустический результат тех технических операций, которые исполнитель осуществляет во взаимодействии с инструментом;

1. Владение исполнительскими штрихами.
2. Умение управлять динамическими оттенками.
3. Чистота звуковысотной интонации.
4. Точное исполнение ритмических фигур.
5. Способность контролировать темп.
6. Тембровая идентичность звучания инструмента.
7. Грамотная фразировка.
8. Понимание различий в исполнении музыки разных эпох, стилей и жанров.
9. Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте.
10. Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности.

**III. Артистические компетенции,** являющиеся необходимым компонентом профессионального взаимодействия исполнителя с аудиторией, на удовлетворение потребностей которой направлена профессиональная исполнительская деятельность. (Артистизм исполнителя нередко рассматривается авторами как часть интерпретации музыкального произведения. В нашем ис-

следовании все аспекты исполнения, воздействующие на слушателя в акустическом плане, отнесены к интерпретаторским компетенциям. К артистическим же мы относим те компетенции, которые связаны с воздействием на публику визуальными средствами).

1. Знание традиций и правил сценического поведения.
2. Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ.
3. Свобода и корректность сценических движений.
4. Умение избегать негативных проявлений в мимике.
5. Умение корректировать свой визуальный образ в контексте содержания исполняемого произведения.

**IV. Аутопсихологические компетенции** отражают необходимые знания, умения, навыки и опыт управления собственным психофизическим состоянием во время публичной реализации исполнительского процесса – концертного выступления.

1. Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения.
2. Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению.
3. Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления.
4. Способен восстанавливать собственное психоэмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления.
5. Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе в условиях исполнительского процесса.

В исследовании данная компетентностная модель, включающая в себя 30 компетенций, была положена в основу анкетирования, в рамках которого были опрошены студенты и преподаватели духовых кафедр вузов. Отдельная анкета была разработана для дирижеров оркестровых коллективов. Студентам и преподавателям было предложено оценить по классической четырёхбалльной шкале (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно) уровень сформированности каждой из перечисленных компетенций. Студентам предлагалось оценить самих себя, педагогам – среднестатистического отечественного студента по своей исполнительской специальности. Дирижерам была предложена анкета, из которой были изъяты те компетенции, которые не могут быть компетентно оценены дирижерами. Это в первую очередь специфические операционно-технические компетенции, требующие соответствующей квалификации по конкретной исполнительской специальности, и аутопсихологические компетенции, которые могут быть продиагностированы либо педагогами в ходе опросов, бесед и наблюдений за действиями обучающегося в условиях публичного выступления, либо на основе интроспективного опыта самого исполнителя.

Предварительные результаты интеграции экспериментальной системно-компетентностной модели исполнительской компетентности музыканта-духовика в процесс мониторинга современного состояния отечественной системы профессионального музыкального образования позволяют сделать следующие выводы:

1. Предложенная система исполнительских компетенций профессиональным сообществом принята, получила положительные отзывы и не вызвала существенных затруднений ни у одной категорий респондентов – студентов, педагогов, дирижеров. Это свидетельствует о том, что такая или подобная система измерения квалификационных показателей специалиста в области исполнительства на духовых инструментах может быть использована как в научных исследованиях, так и при мониторинге качества реализуемых образовательных программ.

2. В анкетах студентов, оценивающих уровень сформированности у себя исполнительских компетенций, превалируют оценки «хорошо» и «отлично». Преподаватели в основном оценивают эти же компетенции у студентов на «хорошо» и «удовлетворительно». Дирижеры по большинству компетенций дают оценки «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», что можно считать явным признаком несоответствия восприятия целей, задач и результатов исполнительской подготовки представителями профессионального сообщества.

3. Анкетирование выявило ряд исполнительских компетенций, уровень сформированности которых у всех участников опроса получил низкие оценки. Эти компетенции оказались ниже условной черты, определяющей пороговый уровень, необходимый для интеграции в профессиональную исполнительскую деятельность. «Выпадение» этих компетенций за нижний пороговый уровень явственно указывает на конкретные, требующие принятия незамедлительных мер недостатки отечественной технологии профессиональной подготовки оркестровых духовиков.

Библиографический список


1. *Актуальные вопросы развития среднего профессионального образования*: практическое пособие. Москва: Планета, 2016.
2. Делий П.Ю. Профессиональная подготовка исполнителей на духовых инструментах в современной отечественной системе профессионального музыкального образования. *Культура и образование*. 2021; № 2 (41): 132–143.
3. Делий П.Ю. Профессиональная подготовка оркестровых духовиков в контексте идеи программ «Профессионалитета. *Культура и образование*. 2021; № 1 (40): 133–143.
4. Лифановский И.Б. *Может, в консерватории что-то подправить?* Available at: https://www.classicalmusicnews.ru/articles/igor-lifanovsky-musical-education/
5. Кирнарская Д.К. Три источника и три составные части реформы российского образования: опыт музыкального искусства. *Современное образование*. 2017; № 4: 1–16.
6. Атлягузова Е.И. Компетентностная модель специалиста технического профиля. *Вектор науки ТГУ*. 2012; № 1 (8): 43–47.
7. Делий П.Ю. Отечественная система профессиональной подготовки духовиков в контексте компетентностно-ориентированной парадигмы образования. *Культура и образование*. 2021; № 1 (40): 133–142.
8. Игумнова З. *Духовые оркестры могут недосчитаться музыкантов*. Available at: https://iz.ru/621936/zoia-igumnova/delo-truba


References


1. *Aktual'nye voprosy razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya*: prakticheskoe posobie. Moskva: Planeta, 2016.
2. Delij P.Yu. Professional'naya podgotovka ispolnitelej na duhovyh instrumentah v sovremennoj otechestvennoj sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Kul'tura i obrazovanie*. 2021; № 2 (41): 132-143.
3. Delij P.Yu. Professional'naya podgotovka orkestrovyh duhovikov v kontekste idei programm «Professionaliteta. *Kul'tura i obrazovanie*. 2021; № 1 (40): 133-143.
4. Lifanovskij I.B. *Mozhet, v konservatorii chto-to podpravit'?* Available at: https://www.classicalmusicnews.ru/articles/igor-lifanovsky-musical-education/
5. Kirnarskaya D.K. Tri istochnika i tri sostavnye chasti reformy rossijskogo obrazovaniya: opyt muzykal'nogo iskusstva. *Sovremennoe obrazovanie*. 2017; № 4: 1-16.
6. Atlyaguzova E.I. Kompetentnostnaya model' specialista tehnicheskogo profilya. *Vektor nauki TGU*. 2012; № 1 (8): 43-47.
7. Delij P.Yu. Otechestvennaya sistema professional'noj podgotovki duhovikov v kontekste kompetentnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Kul'tura i obrazovanie*. 2021; № 1 (40): 133-142.
8. Igumnova Z. *Duhovye orkestry mogut nedoschitat'sya muzykantov*. Available at: https://iz.ru/621936/zoia-igumnova/delo-truba


*Статья поступила в редакцию 20.12.23*

УДК 378.016 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-153-155

***Remizova M.S**., teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: MSRemizova@fa.ru*

**TRAINING WITH UNDERGRADUATES OF DIFFERENT LEVELS BASED ON UTILISING LEARNING STRATEGIES (WITH REGARD TO TEACHING ENGLISH).** The material of the article deals with issues of working with groups of students with heterogeneous levels of language in non-linguistic universities and the search for ways to solve problems facing the academics: to teach all students with the basics of ESP. Among the many learning strategies assisting in the implementation of the tasks, there are three main groups: cognitive, compensatory and metacognitive strategies. The latter are given special attention as they are in demand not only in the second language teaching, but also in the formation of the personality of a professional-to-be. A number of practical tasks are proposed that can involve all students of a multi-level group in the development of reading, listening, writing and speaking skills.

*Key words:* **level of foreign language proficiency, foreign language training, professionally oriented education, university students.**

***М.С. Ремизова,** преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: MSRemizova@fa.ru*

# РАБОТА С РАЗНОУРОВНЕВЫМИ СТУДЕНТАМИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ)

Материал статьи посвящен вопросам работы с гетерогенными по уровню подготовки группами обучаемых в неязыковых вузах и поиску способов решения задач, стоящих перед педагогами высшей школы: научить всех студентов основам языка специальности. Среди множества учебных стратегий, которые помогают в реализации поставленных задач, выделяется три основные группы: когнитивные, компенсаторные и метакогнитивные стратегии. Последним уделяется особое внимание, поскольку они востребованы не только в ходе иноязычной подготовки, но и в формировании личности будущего профессионала. Предложен ряд практических заданий, которые способны вовлечь всех студентов разноуровневой группы в работу над развитием навыков чтения, аудирования, письма и говорения.

*Ключевые слова:* **уровень владения иностранным языком, иноязычная подготовка, профессионально ориентированное обучение, студенты вуза**.

Обучение иностранному языку невозможно осуществлять в отрыве от учебных стратегий, которые опытные педагоги активно используют в ходе профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов неязыковых учебных заведений. При этом во многих вузах не удается сформировать группы одинакового уровня языковой подготовки, и в одной подгруппе могут быть как студенты, хорошо владеющие иностранным языком, так и обучаемые, которые с трудом читают и совсем не могут построить высказывание на неродном языке. В то же время рабочая программа дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» составлена таким образом, что студентам после ее освоения нужно владеть лексикой по специальности, которая позволяет решать профессиональные задачи, уметь на слух воспринимать иностранную речь, вести (по необходимости) переписку со стейкхолдерами (поставщиками, клиентами, партнерами и т. д.), живущими за границей. Актуальность данной статьи продиктована необходимостью поиска таких учебных стратегий, которые способствовали бы вовлечению разноуровневых студентов в процесс освоения языка специальности, снижая уровень стресса и демотиваторов у тех из них, кто не освоил дисциплину «Иностранный язык» в полной мере в процессе обучения в школе, и чей уровень языковой подготовки определяется как начальный (A1-A2 по шкале Совета Европы [1]).

Цель данной статьи – определить преимущества, которые дают учебные языковые стратегии в ходе обучения бакалавров языку специальности, а также найти возможные педагогические решения проблемы вовлеченности всех студентов учебной группы в усвоение знаний на иностранном языке вне зависимости от их уровня подготовки. Основные задачи статьи включают в себя анализ главных учебных стратегий, которые используются в настоящее время в ходе профессионально ориентированной иноязычной подготовки, способы их применения при обучении бакалавров (на примере подготовки студентов по английскому языку), практические рекомендации по их использованию. Методы исследования, которые использовались в процессе подготовки данного материала, включают в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы, а также рабочих программ дисциплин по иностранному языку для студентов 1–3 курса бакалавриата по направлению подготовки «Экономика»), эмпирические наблюдения (беседы с методистами и педагогами Финансового университета при Правительстве РФ, вовлеченное наблюдение за студентами с низким уровнем языковой подготовки) и экспериментальная работа (включение разных языковых стратегий во время процесса обучения студентов по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» и анализ через получаемую обратную связь от обучаемых).

Научная новизна статьи заключается в выделении самых значимых учебных стратегий при обучении студентов неязыкового вуза, если учебная группа гетерогенная, но при этом учитываются мотиваторы и психологический комфорт каждого отдельного студента группы. Поиск наиболее эффективных решений остается по-прежнему актуальным в ходе подготовки специалистов, владеющих иностранным языком в объеме, достаточном для решения профессиональных задач. Теоретическая значимость статьи подтверждается эмпирическими исследованиями автора, доказывающими, что методические аспекты учебных стратегий в ходе иноязычной подготовки приобретают все большее значение и способны решать некоторые задачи, стоящие перед профессорско-преподавательским составом любого российского вуза. Практическая значимость представлена набором заданий, которые можно легко ввести в канву занятия.

Тема учебных и языковых стратегий в ходе иноязычной подготовки не нова, ею стали активно заниматься, исследовать и внедрять в практику еще в 70-е годы прошлого века. Так, например, опубликованный канадским институтом OISE (Ontario Institute for Studies in Education) список учебных стратегий описывал учебные действия обучаемых (испытуемых), которым удалось вполне успешно овладеть устной иностранной речью в ходе профессионально ориентированной деятельности. Исследователи данного института ввели понятие «стратегии» как способа достижения цели восприятия иноязычной речи через применение личностных интенций на основе профессионального опыта. Индивидуальные способы достижения учебных целей были категорированы и внедрены в определенные тактики, которые стали использоваться преподавателями на занятиях и в ходе автономного изучения иностранного языка. Главная стратегия, применяемая на основе представленного канадскими исследователями списка, – это план действий (в основном ментальных), которые реализуются через определенные тактики, которые, в свою очередь, представлены простыми учебными действиями. Ученые П. Биммель и У. Рампильён [2] выделяют три основные группы учебных стратегий: когнитивные (прямые), компенсаторные (поиск замены незнакомых языковых конструкций или использование невербальных средств общения) и метакогнитивные (косвенные). Последние из этого списка стратегий представляют наибольший интерес при обучении языку специальности в разноуровневой группе. Метакогнитивные стратегии могут применяться и в ходе освоения других дисциплин и включают в себя, во-первых, регулятивные стратегии (так называемый “self-management”, введенный в терминологическую базу Р. Эллис [3]). При их использовании происходит: 1) перенос внимания обучаемого непосредственно на процесс его обучения, устранение факторов, которые тормозят его; 2) определение целей, задач обучения и способов их достижения; 3) принятие необходимых действий, которые наилучшим и кратчайшим путем могут помочь в достижении поставленных целей и задач; 4) непосредственное управление своей учебной деятельностью (если нужно – в тандеме с лингвокоучем).

Во-вторых, это аффективные стратегии, под которыми понимается нейтрализация отрицательных эмоций, которые будут возникать у студентов, недостаточно подготовленных в языковом плане, особенно на фоне более успешных одногруппников. Перед педагогом в этом случае стоит важная задача: организовать работу на практических занятиях таким образом, чтобы она не вызывала стресс у обучаемых, эффективность учебной деятельности была бы заметна и постоянно отслеживалась через формы обратной связи, а студенты могли не просто ощущать себя более уверенно, но и поощрять себя в случае успешного выполнения заданий (так называемая самооценка, “self-evaluation”). В этом случае нельзя не отметить изменение роли преподавателя, которое отмечается исследователями социоаффективных стратегий. Преподаватель перестает быть «инструктором» и становится «фасилитатором», который создает «благоприятное, дружелюбное «учебное пространство» для обучения» [4, с. 30].

В-третьих, метакогнитивные стратегии включают в себя социальное взаимодействие, которое развивается в ходе учебной коллаборации и проявляется в желании парной работы или сотрудничества в мини-группе, в развитии толерантного отношения к Другому. Совершенно точно невозможно обучить иностранному языку без «понимания механизмов учения, владения приемами самостоятельной работы, владения навыками и умениями самообучения и готовность к нему, наличие у студентов качеств автономного учащегося, осознание ими собственных коммуникативно-познавательных особенностей» [5, с. 176]. Коммуникативные стратегии в этом случае рассматриваются исследователями как ключевые [6, с. 7].

Известно, что выпускник вуза, освоивший программу по иностранному языку, должен владеть четырьмя речевыми навыками (чтение, аудирование, говорение, письмо) и четырьмя речевыми аспектами (лексикой, грамматикой, фонетикой, дискурсом). Студентам с низким уровнем иноязычных навыков требуется больше так называемого периода пред-обучения (pre-teaching) [7 и др.].

Примером учебной стратегии может быть работа с новой лексикой, когда преподаватель выводит на экран потенциально незнакомые слова и просит студентов, более подготовленных в языке, дать определения этим лексическим единицам, подобрать антонимы, синонимы или примеры с этими словами. Дополнительные учебные активности (activities) включают в себя лексические игры со словами, например, «бинго», «снежный ком», «виселица» и т. д. Практика показывает, что иногда даже на переменах студенты продолжают играть в них. Современные смартфоны позволяют пользоваться некоторыми из перечисленных игр или добавлять новую лексику в хорошо зарекомендовавшие себя приложения типа Quizlett. Важно помнить, что «слабым» студентам можно дать только часть задания, тогда как более сильные студенты могут выполнить его целиком. В этом случае уровень стресса будет уменьшен, появится здоровый интерес у отстающих, а преподаватель реализует сразу несколько метакогнитивных стратегий.

При обучении аудированию студентам с низким уровнем можно предложить задания на определение правильного/неправильного высказывания (true/false statements), а более сильным – список фактов, для которых нужен расширенный и детальный комментарий. В качестве альтернативы после прослушивания аудиофрагмента или просмотра видеосюжета можно использовать задания на заполнение пропусков (gap-fill exercise) для сильных студентов, а тем, кто слабее, дать

задания множественного выбора (multiple choice). Педагогу следует быть готовым к тому, что в разноуровневой группе будут те, кто справляется с заданиями быстрее всех (fast finishers), поэтому у преподавателя, как у хорошего фокусника, должен быть скрипт аудирования, чтобы такой студент мог выделить в нем новые лексические единицы, придумать с ними несколько примеров, написать краткое изложение материала (summary) с заранее оговоренным в задании количеством предложений (например, не более 3 или 5). Если таких активных и «продвинутых» студентов будет двое, а группа еще продолжает работу над основным заданием, то можно предложить им поменяться синопсисами и поработать над их улучшением или обсудить, чей более точно отражает сюжет аудиофрагмента. В профессиональной деятельности такого рода навык будет востребован, если специалист работает с большим количеством литературы профессионального характера на родном или иностранном языке.

Отрабатывая навыки письменной речи, можно объединять более сильных студентов в пары или группы со слабыми (но, как показывает практика, не более 4 человек). В ходе совместной деятельности им легче будет вспомнить лексику, обсудить идеи, написали работу (отчет, эссе). Иногда студенты низких уровней языковой подготовки способны генерировать замечательные идеи, а со временем втягиваются и в формирование письменного продукта на иностранном языке. Социальное взаимодействие как метакогнитивный навык может быть реализовано и в постработочей стадии данного задания: мини-группы могут обменяться написанным материалом и дать друг другу фидбек (обратную связь). В этом случае они учатся аргументированно высказывать свою точку зрения и отрабатывать навыки критического мышления, которые очень востребованы на современном этапе развития профессионального рынка специалистов разных сфер экономической и творческой деятельности. Более сильным студентам можно предложить проверку письменных работ на предмет обнаружения ошибок в спеллинге (написании слов), грамматике (составлении предложений согласно правилам языка) или стилистике. Если у преподавателя нет возможности разделить студентов на группы, то целесообразно адаптировать задания таким образом, чтобы получилось несколько видов письма (writing). Например, написать отзыв о чьем-то проекте или подготовить отчет на иностранном языке (для более высоких уровней) и составить простое сопроводительное письмо для данного отчета (для более низких уровней).

Самым сложным видом речевой деятельности по праву считается говорение (speaking), а обучение требует большого вложения временных ресурсов, которыми, к сожалению, не обладают преподаватели вуза. В этом случае задания, где совмещаются общение и возможность физически подвигаться по аудитории (mingling), воспринимаются студентами «на ура». Например, студентам можно раздать карточки-роли, а затем провести игру-опросник Find Somebody Who (Найди того, кто…). Кроме того, задания на продуцирование подготовленной речи можно и нужно предлагать всем студентам, причем более слабым можно дать лексику, которую они смогут использовать, или небольшой план рассказа. Для сильных студентов во время проверки устных высказываний (например, в заданиях на развитие идеи – developing idea) можно ввести запрет на слова или фразы – простые, клишированные или засоряющие речь (например, *good, great, I think, important, well, OK).* Перечень таких табуированных слов можно вывести на экран или написать на доске, дав задание студентам отмечать их в речи выступающего. Элемент соревновательности в этом случае подогревает интерес и вовлекает всю группу в активное слушание.

Понятно, что малое количество отведенных программой часов на изучение иностранного языка в неязыковом вузе не позволяет вывести студента с низким уровнем подготовки на требуемый в его профессиональной деятельности уровень за 1–3 года (средний период изучения дисциплины «Иностранный язык» в университете). И тут на помощь может прийти выстроенная (в тандеме преподаватель – студент) система автономного изучения иностранного языка. Ее тоже можно считать учебной стратегией, активно влияющей на освоение дисциплины по специальности. Такая система может включать в себя языковые, коммуникативные, когнитивные, креативные стратегии с использованием различных обучающих платформ, интернет-технологий, социальных сетей и т. д. Очень важно донести до сознания студентов с низким уровнем подготовки, что отчаяние – сильный демотиватор, каждую маленькую победу на пути освоения иностранного языка нужно замечать, отмечать и продвигаться дальше. Усидчивость, хороший тайм-менеджмент, грамотное планирование по достижению цели – вот те вехи, пройдя которые можно достичь результата и выйти на новые рубежи в понимании сути и способов выражения своих мыслей на чужом языке.

На основе изложенного материала можно сделать вывод о том, что способность пользоваться учебными стратегиями и инструментами во время аудиторных занятий способствует достижению поставленных целей по освоению языка специальности, помогает оптимизировать профессионально ориентированное языковое обучение.

Кроме того, использование когнитивных, компенсаторных и метакогнитивных стратегий (как ключевых в этом разнообразии учебных стратегий) оказывает положительное влияние на формирование личностных качеств студентов, является фасилитатором самостоятельного принятия решения не только в процессе изучения иностранного языка, но и в ходе формирования личностных качеств, которые помогают обучаемым в достижении их целей: образовательных, профессиональных, развивающих.

Библиографический список


1. *Global Scale*. Available at: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale
2. Bimmel P., Rammpillon U. *Lernautonomie und Lernstrategien*. München: GIN, 2000.
3. Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
4. Карцева Е.Ю., Тавберидзе Д.В. Социоаффективные стратегии обучения английскому языку в вузе. *Мир науки*. 2018; Т. 6, № 6: 30.
5. Beskorovaynaya N.A., Fyodorova M.L. Formation of metacognitive strategies at the lessons of professionally oriented foreign language. *Intellect, Idea, Innovation – Интеллект, идея, инновация*. 2019; № 2: 176–182.
6. Газизуллина Г.Р., Руденко Н.С. Обучение коммуникативным стратегиям англоязычного общения в профессиональном языковом образовании. *Молодой ученый*. 2014; № 5-2 (64): 7–8.
7. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. и др. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий*. Москва, 2022.


References


1. *Global Scale*. Available at: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale
2. Bimmel P., Rammpillon U. *Lernautonomie und Lernstrategien*. München: GIN, 2000.
3. Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
4. Karceva E.Yu., Tavberidze D.V. Socioaffektivnye strategii obucheniya anglijskomu yazyku v vuze. *Mir nauki*. 2018; T. 6, № 6: 30.
5. Beskorovaynaya N.A., Fyodorova M.L. Formation of metacognitive strategies at the lessons of professionally oriented foreign language. *Intellect, Idea, Innovation – Intellekt, ideya, innovaciya*. 2019; № 2: 176-182.
6. Gazizullina G.R., Rudenko N.S. Obuchenie kommunikativnym strategiyam angloyazychnogo obscheniya v professional'nom yazykovom obrazovanii. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 5-2 (64): 7-8.
7. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva, 2022.


*Статья поступила в редакцию 24.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-155-158

***Filimonyuk L.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia); Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@mail.ru*

***Savchenko A.A.,*** *postgraduate, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@mail.ru*

**DESIGNING THE SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF A TEACHER OF PROFESSIONAL EDUCATION.** The most significant features of designing the self-educational activity of the professional education teacher at the present Russian educational system corresponding segment development stage are studied. For this purpose, first of all, the specifics of self-education in relation to the modern pedagogical employee professional activity are revealed. Then the role that self-education plays in achieving the success of pedagogical activity is determined. The work demonstrates principles on which effective self-educational activity is based. An essential characteristic of such process design is given. Features of professional duties of vocational education teachers in the modern educational institutions space, affecting the process of designing their self-education, are revealed. Most characteristic features of self-education are highlighted, which must be taken into account in the course of its design.

*Key words:* **professional education, pedagogical design, professional development of teachers, self-education of teachers, self-development of teachers.**

***Л.А. Филимонюк,*** *д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@mail.ru*
***А.А. Савченко****, аспирант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@mail.ru*

# ПРОЕКТИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Изучаются наиболее существенные черты проектирования самообразовательной деятельности педагога профессионального образования на современном этапе развития соответствующего сегмента российской образовательной системы. Для этого в первую очередь раскрывается специфика самообразования применительно к профессиональной деятельности современного педагогического работника. Затем определяется роль, которую самообразование играет в достижении успеха педагогической деятельности. Демонстрируются принципы, на которых базируется эффективная самообразовательная деятельность. Приводится сущностная характеристика проектирования интересующего нас процесса. Выявляются особенности реализации своих профессиональных обязанностей педагогами профессионального образования в пространстве современных ОО, влияющие на процесс проектирования их самообразования. Выделяются наиболее характерные особенности самообразования, которые необходимо принимать в расчёт по ходу его проектирования.

*Ключевые слова:* **профессиональное образование, педагогическое проектирование, повышение квалификации педагогов, самообразование педагогов, саморазвитие педагогов.**

Актуальность темы исследования обусловлена тенденцией, при которой общество сегодня предъявляет к педагогу профессионального образования иные требования, чем на предыдущих этапах своего развития (Н.Ф. Бережная, Л.В. Веснина, Э.В. Галажинский, О.Л. Жук, Г.Н. Прозументова) [1, с. 59]. Немаловажное место в их числе занимает система умений и навыков, связанных с практической реализацией концепции обучения на протяжении всей жизни (англ. – lifelong learning) [2, с. 20–21].

Действительно, для современного социума характерна непредсказуемая динамика большинства процессов, происходящих во всех сферах его жизни. Последнее естественным образом требует от педагогического работника постоянного совершенствования собственной системы профессиональных и личностных компетенций (И.Б. Бычева, С.В. Десятова, Н.А. Морева, И.А. Царева) [3, с. 40]. В свою очередь, одним из перспективных путей её развития является самообразование [4, с. 95].

Достижение положительных результатов соответствующей деятельности современного педагога профессионального образования представляется возможным при условии рациональной организации её проектирования (А.Н. Алексеев, Н.В. Быстрова, С.А. Зиновьева, И.В. Котляров, С.Л. Тимкин, Е.А. Уракова, М.П. Уракова) [5, с. 39]. Основным проблемам данного процесса посвящена наша статья.

Таким образом, её цель – исследование наиболее существенных черт проектирования самообразовательной деятельности педагога профессионального образования на современном этапе его развития.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

- рассказать о специфике самообразования применительно к профессиональной деятельности современного педагогического работника;
- выявить, какую роль играет самообразование в достижении успеха педагогической деятельности;
- продемонстрировать основные принципы, на которых базируется эффективная самообразовательная деятельность;
- дать сущностную характеристику проектирования указанного процесса;
- определить особенности реализации своих профессиональных обязанностей педагогами профессионального образования в пространстве современных ОО, влияющие на процесс проектирования их самообразования;
- выделить наиболее характерные особенности процесса самообразования, которые необходимо учитывать в ходе его проектирования.

При подготовке статьи авторами применялись следующие методы исследования: рефлексия собственного педагогического опыта; изучение специальной литературы, затрагивающей проблемы, так или иначе связанные с интересующей нас проблематикой.

Научная новизна исследования заключается в том, что была дана характеристика процесса проектирования самообразовательной деятельности современного педагога профессионального образования.

Его теоретическая значимость состоит в изучении наиболее характерных особенностей процесса его самообразования, которые необходимо учитывать в ходе проектирования такового.

Практическая ценность видится в определении условий работы современного педагога профессионального образования, влияющих на процесс проектирования его самообразования.

Самообразовательная деятельность, как уже говорилось, представляет собой важное слагаемое процесса развития современного педагога профессионального образования [4, с. 95–96]. Современная образовательная система не нуждается в педагогическом работнике, являющемся носителем готовых знаний, преподающем по раз и навсегда заготовленным конспектам учебных занятий [1, с. 60]. Таким образом, фиксирующаяся на сегодняшний день необходимость активизации самообразовательной деятельности педагогов профессионального образования обусловлена процессами, связанными с интенсивным поиском инновационных подходов к реализации профессиональных обязанностей (Н.К. Анисимова, А.В. Дьячкова, И.И. Красов) [6, с. 130]. По этой причине процесс самообразования педагогов, занятых в соответствующей сфере, начинается ими

Таблица 1

Группы принципов, на которых базируется эффективная самообразовательная деятельность педагогического работника

| Группа | Принципы |
|---|---|
| Общие принципы образования взрослых | Совместной деятельности |
| | Приоритета самостоятельного обучения [4, с. 95] |
| | Практической значимости результатов обучения |
| | Развития обучающегося |
| | Актуальности результатов обучения |
| | Рефлексивности как основы самооценки |
| | Корректировки опыта и личностных установок, препятствующих овладению знаниями, умениями и навыками, позволяющими эффективно осуществлять инновационную педагогическую деятельность |
| | Элективности обучения, обеспечиваемой свободой выбора его целей и задач, сроков, методов, форм |
| | Индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей и социально-психологических |
| | Использования положительного жизненного опыта, практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения [3, с. 45] |
| Специфические принципы самообразовательной деятельности педагога профессионального образования | Вариативности, т.е. обеспечения возможности варьирования времени и содержания самообразовательной деятельности, а также конкретных путей её осуществления |
| | Преемственности, предполагающей содержательно-деятельностную связь с вузовской подготовкой |
| | Сочетания внутренних и внешних мотивов, («мне нужно», «системе образования нужно») |
| | Открытости как свободы выбора источников и способов поддержки |
| | Непрерывности, подразумевающей достаточный уровень сформированности осознанной потребности в саморазвитии [7, с. 74] |

самостоятельно. Стороннее вмешательство, включая меры по его проектированию, в большинстве случаев имеет место на более поздних этапах [2, с. 20].

С сожалением приходится констатировать, что многие современные преподаватели не демонстрируют заинтересованности в собственном профессиональном и личностном развитии (это подчеркивают О.Я. Гилева, С.Н. Даниленко, Г.М. Коджаспирова, Е.И. Машбиц, И.Б. Соколова, И.П. Шиманчик). Естественно, что один раз в три года они проходят курсы повышения квалификации, но исключительно потому, что к тому их обязывает формальный статус педагога [3, с. 44]. Соответственно, в большинстве таких случаев процесс развития их профессиональных компетенций даёт неудовлетворительные результаты (О.Л. Жук, Г.М. Коджаспирова, В.И. Спирина, Е.А. Уракова). Подобная ситуация представляет собой наглядное свидетельство того факта, что успешное профессиональное развитие педагогических работников с необходимостью должно быть непрерывным. Регулярные же занятия самообразованием позволяют обеспечить формирование соответствующей характеристики [6, с. 131].

Если говорить о необходимых к учёту в ходе проектирования принципах, на которых базируется профессиональное самообразование, то среди них можно выделить две группы (табл. 1).

В педагогике, в том числе применительно к процессу развития компетенций преподавателей профессионального образования, нет единого определения термина «педагогическое проектирование» (А.Н. Алексеев, В.А. Болотов, Н.В. Борисова, И.В. Котляров, Е.А. Леванова, В.А. Сластенин, Н.О. Яковлева) [8, с. 35–36]. При этом наиболее популярными среди педагогов-исследователей и практиков являются следующие его трактовки:

- «возведение» преподавателем новаторских педагогических механизмов, форм, методов и приёмов;
- создание проектов, посвящённых актуальным проблемам и задачам образования;
- организационно-методическое, содержательное и материально-техническое оформление замысла реализации целостного решения какой-либо педагогической задачи.

Имея представления о процессе проектирования самообразовательной деятельности, следует определить особенности реализации своих профессиональных обязанностей педагогами профессионального образования в пространстве современных ОО, влияющие на него.

Сегодня педагогические работники, при условии наличия у них достаточного опыта работы, зачастую характеризуются твёрдой уверенностью в действенности используемых ими приёмов и методов (Т.В. Пушкарева, Л.Д. Морозова, Н.О. Яковлева) [9, с. 26]. Таким образом, у преподавателя профессионального образования может сложиться стойкое ощущение, что он знает и умеет всё, что нужно для осуществления эффективной деятельности в пространстве современной ОО [10, с. 63–64]. По этой причине проектирование рассматриваемого процесса и является необходимой мерой.

Оно обязательно должно учитывать возможность проведения круглых столов, семинаров, курсов повышения квалификации и научно-практических конференций. Подготовка к таким мероприятиям подразумевает самостоятельную образовательную деятельность преподавателей, связанную с усвоением важных педагогических инноваций [7, с. 75]. Кроме того, исследования показывают, что педагоги, принявшие участие в таких формах обмена опытом, в ходе осуществления дальнейшей профессиональной деятельности проявляют заинтересованность в профессиональном росте. У них активизируется стремление к творческому поиску, освоению и созданию нового (И.Ф. Исаев, Л.Д. Морозова, С.В. Назаров, Н.О. Яковлева) [9, с. 33].

В ходе проектирования самообразовательной деятельности преподавателей, работающих в соответствующем сегменте российской системы образования, необходимо учитывать следующие её особенности:

- преимущественная ориентация соответствующего процесса на решение актуальных практических проблем педагога [8, с. 72–73];
- синергетическое единство учебной, методической и исследовательской деятельности преподавателя;
- опора на имеющиеся знания и опыт [7, с. 75].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что современному социуму свойственна непредсказуемая динамика процессов, затрагивающих большинство аспектов его существования. Такая ситуация требует от преподавателя, осуществляющего деятельность по программам профессионального образования, непрерывного совершенствования собственной системы компетенций. Одним из перспективных путей её развития является самообразование.

В свою очередь, достижение положительных результатов соответствующей деятельности современного педагога профессионального образования представляется возможным при условии рациональной организации её проектирования.

Необходимость активизации самообразовательной деятельности педагогов профессионального образования обусловлена процессами, связанными с интенсивным поиском инновационных подходов к реализации профессиональных обязанностей. По этой причине они, как правило, самостоятельно начинают процесс самообразования. Стороннее вмешательство, включая меры по его проектированию, в большинстве случаев имеет место на более поздних этапах.

При этом следует принять во внимание тот факт, что успешное профессиональное развитие педагогических работников с необходимостью должно быть непрерывным. Регулярные же занятия самообразованием позволяют обеспечить формирование соответствующей характеристики.

Принципы, необходимые к учёту в ходе проектирования самообразования педагогов, делятся на две группы. Первую образуют общие принципы образования взрослых. Вторую – специфические принципы самообразовательной деятельности педагога профессионального образования.

Вслед за авторами Т.П. Айсуваковой [11–13] и др. необходимо отметить, что сегодня педагогические работники, при условии наличия у них достаточного опыта работы, характеризуются уверенностью в действенности используемых ими приёмов и методов. Таким образом, у преподавателя профессионального образования может сложиться стойкое ощущение, что он знает и умеет всё, что нужно для осуществления эффективной деятельности в пространстве современной ОО. По этой причине проектирование рассматриваемого процесса и является необходимой мерой.

Оно обязательно должно учитывать возможность проведения круглых столов, семинаров, курсов повышения квалификации и научно-практических конференций.

Кроме того, в ходе проектирования процесса самообразовательной деятельности преподавателей, работающих в соответствующем сегменте российской системы образования, необходимо учитывать следующие его особенности: преимущественная ориентация соответствующего процесса на решение актуальных практических проблем педагога; синергетическое единство учебной, методической и исследовательской деятельности преподавателя; опора на имеющиеся знания и опыт.

Библиографический список


1. Морозова О.П. Подготовка «элитных» педагогических кадров в классическом университете как гарант устойчивого развития региона. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 59–62.
2. Логинова Л.Г. Интеграция форм образовательной деятельности в дополнительном профессиональном образовании: комментарии к проблеме непрерывности. *Методист.* 2018; № 1: 19–22.
3. Горлова Н.А. Педагогические ориентиры культурно-исторического подхода в современном образовании. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2018; № 3: 37–47.
4. Майданкина Н.Ю. Система научно-методического сопровождения в развитии потенциала педагога дошкольной сферы. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 94–97.
5. Маркова С.М. Проектирование педагогических технологий профессионального обучения. *Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических задач:* сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород: Мининский университет. 2020: 38–40.
6. Ерина И.А., Фанина И.Н. Современные тенденции развития высшего образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 130–131.
7. Овчарова Е.С., Шатских О.В. Роль самообразования педагога в системе непрерывного повышения квалификации. *Инновационная наука.* 2022; № 7-1: 74–75.
8. Свиридов А.Н., Шаталова Е.А. *Социально-педагогическое проектирование.* Москва: Флинта, 2018.
9. Социально-демографический портрет российских педагогов. *Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018.* Москва: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2019: 41.
10. Дуреева Т.В. Критерии формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста. *Молодой ученый.* 2018; № 43 (229): 62–66.
11. Айсувакова Т.П. *Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя.* Диссертация … кандидата психологических наук. Самара, 2008.
12. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. и др. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий.* Москва, 2022.
13. Прилепских О.С., Айсувакова Т.П., Сорокопуд Ю.В. Возможности цифровой образовательной среды в развитии личностного потенциала студентов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 69-1: 353–356.


References


1. 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.

2. Loginova L.G. Integraciya form obrazovatel'noj deyatel'nosti v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii: kommentarii k probleme nepreryvnosti. *Metodist*. 2018; № 1: 19-22.
3. Gorlova N.A. Pedagogicheskie orientiry kul'turno-istoricheskogo podhoda v sovremennom obrazovanii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2018; № 3: 37-47.
4. Majdankina N.Yu. Sistema nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya v razvitii potenciala pedagoga doshkol'noj sfery. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 94-97.
5. Markova S.M. Proektirovanie pedagogicheskih tehnologij professional'nogo obucheniya. *Innovacionnye podhody k resheniyu professional'no-pedagogicheskih zadach:* sbornik statej po materialam V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnij Novgorod: Mininskij universitet. 2020: 38-40.
6. Erina I.A., Fanina I.N. Sovremennye tendencii razvitiya vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 5 (96): 130-131.
7. Ovcharova E.S., Shatskih O.V. Rol' samoobrazovaniya pedagoga v sisteme nepreryvnogo povysheniya kvalifikacii. *Innovacionnaya nauka*. 2022; № 7-1: 74-75.
8. Sviridov A.N., Shatalova E.A. *Social'no-pedagogicheskoe proektirovanie*. Moskva: Flinta, 2018.
9. Social'no-demograficheskij portret rossijskih pedagogov. *Otchet po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya uchitel'skogo korpusa po voprosam prepodavaniya i obucheniya TALIS-2018*. Moskva: Federal'naya sluzhba po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki, 2019: 41.
10. Dureeva T.V. Kriterii formirovaniya gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti specialista. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 43 (229): 62-66.
11. Ajsuvakova T.P. *Psihologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta – buduschego uchitelya*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Samara, 2008.
12. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva, 2022.
13. Prilepskih O.S., Ajsuvakova T.P., Sorokopud Yu.V. Vozmozhnosti cifrovoj obrazovatel'noj sredy v razvitii lichnostnogo potenciala studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 69-1: 353-356.

*Статья поступила в редакцию 23.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-158-161

***Panasenko Yu.A.,*** *Doctor of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Deputy Head for Academic and Scientific Work, Chelyabinsk Branch of VUNTS VVS "VVA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: panasenko-ep@mail.ru*
***Trubnikova L.I.****, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Chelyabinsk Branch of VUNTS VVS "VVA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: eugen291@yandex.ru*
***Zaporoshchenko E.V.****, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Chelyabinsk Branch of VUNTS VVS "VVA" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: pelvi@rambler.ru*

**FEATURES OF TEACHERS' WORK AND GENERAL PROFESSIONAL REQUIREMENTS FOR THE TEACHING STAFF IN A MILITARY UNIVERSITY.** The article deals with a topic that is important for the present, namely, the specifics and features of a teacher's work in training cadets of a military university. At the same time, the main functions that directly affect educational activities are highlighted and considered in detail, as well as the general professional requirements for the teaching staff during the training of cadets of a military university are named. Examples of the implementation of some educational functions in the educational process are given. Results of the study presented in the article confirm the effectiveness of implementation of the function of the educational process. The general professional requirements for the teaching staff in conditions of a military university have been formed.

*Key words:* **cadet, teacher, requirements, educational, organizational, constructive, research, communicative functions.**

***Ю.А. Панасенко****, д-р филос. наук, доц., зам. нач. по учебной и научной работе ВУНЦ ВВС «ВВА» филиал в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: panasenko-ep@mail.ru*
***Л.И. Трубникова,*** *канд. пед. наук, доц., проф. АВН, ВУНЦ ВВС «ВВА» филиал в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: eugen 291@yandex.ru*
***Е.В. Запорощенко****, канд. техн. наук, доц., ВУНЦ ВВС «ВВА» филиал в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: pelvi@rambler.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОМУ СОСТАВУ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматривается тема, актуальная для настоящего времени, а именно – специфика и особенности деятельности преподавателя при обучении курсантов военного вуза. При этом выделены и подробно рассмотрены основные функции, непосредственно влияющие на образовательную деятельность, а также названы общие профессиональные требования к профессорско-преподавательскому составу в ходе обучения курсантов военного вуза. Приведены примеры внедрения некоторых образовательных функций в учебный процесс. Изложенные в статье итоги исследования подтверждают эффективность внедрения функций образовательного процесса. Сформированы общие профессиональные требования к профессорско-преподавательскому составу в условиях военного вуза.

*Ключевые слова:* **курсант, преподаватель, требования, учебно-воспитательные, организаторские, конструктивные, исследовательские, коммуникативные функции.**

Целью исследования является раскрытие особенностей педагогической деятельности в условиях военного вуза, разработка требований к профессорско-преподавательскому составу и внедрение в учебный процесс образовательных функций.

Научная новизна заключается в разработке общих профессиональных требований к профессорско-преподавательскому составу в условиях военного вуза.

Для осуществления достижения цели нами были поставлены задачи:

– выявить особенности педагогической деятельности преподавателя в условиях военного вуза;

– выделить основные функции для осуществления учебного процесса;

– рассмотреть внедрение определенных функций в учебный процесс;

– провести анализ качества полученных знаний после внедрения определенных функций в учебный процесс;

– выделить общие профессиональные требования к профессорско-преподавательскому составу в условиях военного вуза.

Педагогическая профессия – это личностная профессия, и ее сущность состоит во взаимодействии с людьми, направленном на передачу знаний, учений и навыков, а также на воспитание и наставничество. Своеобразие профессии педагога – обладание знаниями о человеке, его возрастных и психологических особенностях и в то же время владение глубокими знаниями предмета своей профессиональной квалификации. «Преподаватель вуза – это, прежде всего, ученый, воспитатель, грамотный специалист, который творчески организует учебный процесс» [1]. Важнейшей особенностью деятельности преподавателей военного вуза является то, что объектом труда выступает человек (курсант) со всеми присущими ему качествами. Конечным результатом труда являются офицерские кадры вооруженных сил. И необходимо помнить, что будущий офицер должен иметь знания и умения по сбору и анализу информации, а также обладать способностью своевременного, оперативного принятия решения. Командиры в боевой обстановке выполняют сложные задачи, должны быть готовыми принимать нестандартные решения, вести за собой подчиненных и сберегать их жизнь [2].

Выпускники военно-учебных заведений должны обладать:

– высокими морально-боевыми, психологическими и нравственными качествами;

– высоким уровнем военно-профессиональной подготовки;

– умением обучать и воспитывать подчиненных [3].

Существенная особенность служебной деятельности преподавателя военного вуза также состоит в том, что выполняемая им работа по своему характеру весьма разнообразна даже в течение одного рабочего дня. Часто виды этих работ разноплановые по содержанию, характеру и не связаны между собой.

Трудовая деятельность профессорско-преподавательского состава реализуется в единении со многими людьми. Повседневное общение с курсантами, преподавателями кафедр, командованием требует от профессорско-преподавательского состава умения устанавливать с людьми деловые отношения. Важным аспектом педагогической деятельности является умение отстаивать свое мне-

ние, но с уважением к мнениям других, сохраняя при этом принципиальность и последовательность.

Преподавателю военного вуза необходимо уметь организовывать свою работу. Свою очень многогранную деятельность преподаватель военного вуза не всегда способен выполнить на своём рабочем месте, в вузе. Поэтому каждый преподаватель должен отчетливо понимать распределение работ в течение дня – какие выполнит в вузе, а какие – в домашних условиях.

К специфическим особенностям труда педагогов можно отнести также ненормированный рабочий день, постоянные выступления перед аудиторией, большое количество социальных контактов, значительные нагрузки труда.

Профессия педагога предъявляет особые требования к его личности – обладание устойчивой социальной и профессиональной позицией, отражающей его отношение к окружающему миру. Следовательно, структура деятельности преподавателя военного вуза включает в себя чрезвычайно большое количество взаимосвязанных элементов, которые и составляют основу педагогического труда, формируют его мастерство.

Среди этих элементов, участвующих в образовательном процессе, выделяются наиболее важные, которые определяются следующими функциями: учебно-воспитательная, организаторская, конструктивная (проектировочная), исследовательская, коммуникативная.

**Учебно-воспитательная функция** осуществляется за счет двустороннего процесса обучения и воспитания. Профессия преподавателя связана с формированием у обучающихся знаний, умений и навыков; причем эти знания, умения и навыки необходимы каждому обучаемому и должны формироваться при изучении каждого предмета и на каждом занятии: как лекционном, так и практическом. Необходимым следствием формирования знаний, умений и навыков являются следующие:

- умение излагать свои знания посредством устной и письменной речи;
- умение работать с источниками информации;
- потребность в самообразовании и саморазвитии;
- психологическая способность к принятию решений;
- умение находить оптимальный вариант при нескольких возможных;
- умения принимать решения и осуществлять выбор;
- коммуникативные навыки.

Главным условием достижения поставленных целей является наличие внутренней мотивации у обучаемых к самостоятельному решению проблем, к собственному продвижению в познании и, в конечном счёте, – к наиболее полной самореализации.

В процессе обучения преподаватель развивает у обучаемого не только интеллектуальные и познавательные способности, но и формирует нравственные и познавательные способности, правовое сознание, трудолюбие. Усвоение учебной информации тесно связано не только с тем, как ее воспринимают курсанты, но также зависит от их личностного отношения к преподавателю. Поэтому в общепедагогической сфере предусматривается деятельность, направленная на установление положительных отношений преподавателя с обучаемыми. Эта сторона деятельности наиболее ярко характеризует педагога как человека.

В ходе проведенного педагогического эксперимента среди курсантов филиала ВУНЦ ВВС ВВА в г. Челябинске было установлено, что самыми важными качествами педагога, по мнению курсантов, являются профессионализм; доверительная обстановка на занятиях; умение вызвать интерес к своему предмету. Вместе с тем недопустимо проявление таких качеств, как отсутствие аргументации оценки, создание обстановки нервозности, страха, недоброжелательности, занижения оценки [4]. Цель обучения – не только дать курсанту определённый объём знаний, но и способствовать его воспитанию. *Ведь хороший гражданин может оказаться плохим офицером, если не получена соответствующая подготовка, но горе той стране, где офицеры – плохие граждане* [5].

**Организаторская функция** преподавателя направлена на организацию труда непосредственно в ходе образовательной деятельности, на активизацию внимания обучающихся при проведении различных видов учебных занятий. Организаторская функция является также реализацией на практике различных проектов и методических планов, способствующих их развитию.

Качество проводимых занятий в значительной степени зависит от того, насколько эффективно преподаватель осуществляет организационные мероприятия, а именно:

– доступное по форме для курсантов изложение учебного материала на всех видах учебных занятий (лекциях, практических занятиях, консультациях, самоподготовке и т. д.);

– акцентирование профессиональной важности предложенной информации для будущей профессии;

– использование мультимедийного сопровождения практических и лекционных занятий, а также средств наглядности: макетов, установок и т. д.;

– создание проблемной ситуации, которая решается с участием обучаемых.

**Конструктивная (проектировочная) функция** – это деятельность преподавателя, связанная с практической переработкой учебного материала с ориентацией на состав учебной группы, индивидуально-психологические особенности обучаемых, уровень их развития, поставленные цели и задачи обучения [6]. При этом недопустимо со стороны преподавателя не считаться с индивидуальными особенностями обучаемых, а также проявлять высокомерие.

Этот вид педагогического труда создает базу, на которой в дальнейшем строится учебно-воспитательная работа. Преподаватель, таким образом, проектирует свой труд, т. е. разрабатывает содержание и многообразие методов педагогической работы, ориентируясь на учебные программы, указания руководящих лиц, а также учебники и учебные пособия, изданные в преподаваемом вузе. Кроме того, он использует педагогический опыт не только своей кафедры, но и других родственных кафедр.

Для оптимизации процессов управления познавательной деятельностью формируется ряд учебной литературы, позволяющей оптимизировать управление познавательной деятельностью обучаемых, а также осуществление ими самоконтроля. Примером такой литературы является учебник «Начертательная геометрия», получивший гриф учебно-методического отдела (УМО), изданный в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Челябинск) (автор Трубникова Л.И., профессор кафедры общетехнических дисциплин).

Характерной особенностью данного труда является блочное построение его структуры. Каждая глава состоит из четырёх блоков: «ИЗУЧИ», «ПОВТОРИ», «ПРОКОНТРОЛИРУЙ СЕБЯ», «ЗАПОМНИ».

В блоках «ИЗУЧИ» в ясной и доступной форме изложен учебный материал в соответствии с учебной программой, предъявляемыми квалификационными требованиями и традиционной последовательностью изучения тем по данному курсу. Наиболее сложные для понимания вопросы автором представлены в иллюстративно-дискретном изложении (текст разбит на фрагменты, каждый из которых содержит рисунок и словесный компонент, поясняющий рисунок), позволяющем курсантам самостоятельно изучать теоретический материал, а также контролировать себя при выполнении графических заданий. Блок «ПОВТОРИ» по своей сути напоминает опорный компонент (рис. 1).

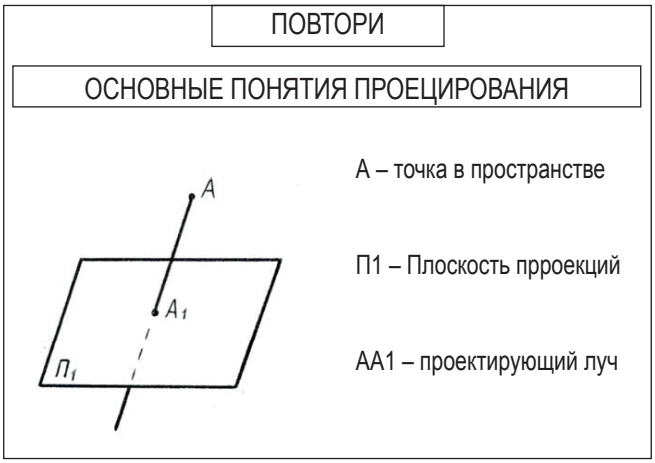



Рис. 1. Пример блока «Повтори»

Вопросы блоков «ПРОКОНТРОЛИРУЙ СЕБЯ» курсанты могут использовать при подготовке к занятиям, а преподаватель – для проведения текущего контроля. Эти вопросы представляют собой тесты по каждой теме практических занятий (рис. 2).

ПРОКОНТРОЛИРУЙ СЕБЯ
(Выбери правильный ответ)

I. Простейшая форма поверхности, имеющая два измерения, называется:
1) плоскостью;
2) треугольником;
3) гранью.

II. Плоскость, не параллельная и не перпендикулярная ни одной из плоскостей проекции, называется:
1) проецирующая плоскость;
2) плоскостью общего положения;
3) многоугольником

Рис. 2. Пример блока «Проконтролируй себя»

Немаловажное значение имеют блоки «ЗАПОМНИ», в котором приведены новые термины и понятия, которые курсант обязан запомнить. Работа с ними поможет курсантам сформировать понятийный аппарат, а преподавателю даст

методическую основу для проверки остаточных знаний после завершения изучения курса (рис. 3).

ЗАПОМНИ
(Новые термины и понятия)

1. Проецирование.
2. Плоскость проекций.
3. Проецирующий луч.
4. Проекция.
5. Центральное проецирование.
6. Параллельное проецирование и т. д.

Рис. 3. Пример блока «Запомни»

Немаловажное значение при обучении курсантов (особенно при обучении графическим дисциплинам) имеет применение средств наглядности. Это позволяет обучаемым быстрее понять сущность графических изображений, а преподавателю – развивать внимание курсантов, активизировать их способности к запоминанию и воспроизведению учебного материала.

Примером средства наглядности является установка, представленная на рис. 4.

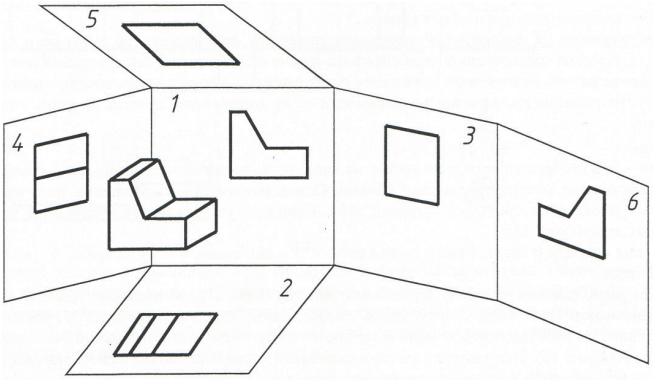



Рис. 4. Установка «Изображение предмета на плоскостях проекций»

Установка представляет собой шесть граней куба. Подразумевается, что деталь находится внутри куба и проецируется на эти грани. При выполнении чертежа эти грани разворачиваются в одну плоскость и принимаются за основные плоскости проекций: фронтальную ($П_2$) – 1, горизонтальную ($П_1$) – 2, профильную ($П_3$) – 3 и параллельные им 4, 5, 6. Развертывая грани куба с расположенными на них изображениями в одну плоскость, получают чертеж предмета, состоящий из шести изображений, расположенных друг относительно друга, как показано на рис. 4.

При разработке средств наглядности необходимо учитывать следующее:

– средства наглядности должны предоставлять возможность демонстрации сложных и трудных частей или теоретических положений учебного материала;
– соответствовать по своему содержанию требованиям учебной программы;
– точно отображать изучаемый предмет или явление и полностью исключать его ошибочное толкование;
– быть удобным в использовании и аккуратно оформленным;
– обеспечивать четкость и ясность восприятия.

**Исследовательская деятельность** – это деятельность педагога, направленная на анализ, подведение итогов своего педагогического опыта, опыта коллектива, а также на разработку теории и практики обучения и воспитания, написание учебников, учебных пособий и т. д.

Реализация главной цели обучения – получение знаний, умений и навыков в рамках учебной программы, формирование умений исследовательской деятельности обучающихся должны происходить путем развития образного, логического и абстрактного мышления. Помимо этого, необходимо развивать творческие качества личности курсантов, их стремление и способность к рационализации и усовершенствованию изучаемой и практически действующей военной технике, научить самостоятельно находить решения предложенных задач.

**Коммуникативная функция** заключается в формировании благоприятного психологического климата, способствующего выработке положительной установки на образовательную деятельность всех членов коллектива. Это многоплановый процесс установления и развития межличностного взаимодействия всех участников процесса обучения. Установление личного контакта осуществляется тремя способами: вербальный – доверительное, уважительное общение, визуальный – зрительный контакт, тактильный – использование жестикуляции.

Будет логичным сказать, что профессорско-преподавательский труд является творческим, требующим от педагога обладания широким кругозором, образованностью, грамотностью, высоким интеллектом, системным мышлением, креативностью, инновационной деятельностью, невероятной работоспособностью, организаторскими способностями, умением вызвать интерес. Безусловно, педагогическое мастерство – это основа труда, но немаловажно сочетать его с высокой общей культурой и патриотизмом.

Задачи научной организации труда преподавателя в военном вузе характеризуются целой системой мероприятий, направленных на совершенствование учебной, методической, научной, воспитательной деятельности, и заключаются в следующем:

– оптимизация количества изучаемого материала, т. е. важно не перегружать планы занятий мелкими заданиями, которые нарушают регламент занятия и подавляют инициативу и творчество курсантов;
– межличностная благоприятная психологическая атмосфера между всеми участниками процесса обучения.

Особенностью настоящего времени является рост загрузки преподавателей различного рода работами. Причины этого могут заключаться в следующем:

– усложнение учебных дисциплин (увеличиваются временные затраты преподавателя на подготовку к занятиям);
– рост объема научной и методической работы;
– возрастание различного рода отчетности;
– возрастающая необходимость индивидуальной работы с курсантами в процессе их самостоятельной подготовки во второй половине дня.

Требования к профессорско-преподавательскому составу сводятся к тому, чтобы обеспечить наиболее благоприятные условия для высокоэффективного труда.

Следовательно, эффективность педагогического труда обусловливается такими факторами, как:

– научная квалификация преподавателя;
– количество курсантов при проведении занятий на одного преподавателя;
– рациональное распределение использования времени, отводимого на выполнение основных видов работы: учебной, методической, научной, воспитательной;
– рациональная организация рабочего дня;
– рациональная организация и оснащение рабочего места.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

1. Сформированы общие профессиональные требования к профессорско-преподавательскому составу в условиях военного вуза, а именно:

– высокий профессионализм преподавателя (владение ученым материалом, развитый кругозор);
– доступная и наглядная форма изложения учебного материала;
– оптимизация количества изучаемого материала для курсантов;
– исследовательская деятельность;
– обеспечение благоприятных условий для высокоэффективного труда (оптимальное распределение времени при осуществлении разносторонней трудовой деятельности);
– благоприятная межличностная психологическая атмосфера среди всех участников процесса обучения.

2. При осуществлении образовательной деятельности, эффективно применяя во внимание все вышеизложенные функции образовательного процесса, можно получить максимально высокий результат восприятия и усвоения учебного материала. Так, например, при внедрении конструктивной функции, а конкретно – при использовании в процессе обучения разработанной учебной литературы, доступной и посильной для курсантов, результат, при учете полученных знаний, показал увеличение итогового среднего балла на 17% [7].

Выполненные цели и задачи исследования доказывают эффективность комплексного внедрения в образовательную деятельность рассмотренных в статье функций, непосредственно влияющих на процесс образования. Представлены и обоснованы общие профессиональные требования к профессорско-преподавательскому составу в условиях военного вуза.

Таким образом, учитывая все нами изложенное выше, можно сделать вывод, что успех решения задач обучения, повышения эффективности образовательной деятельности в основном зависит от квалификации контингента профессорско-преподавательского состава.

Библиографический список

1. Сольева А.В. Качества современного преподавателя высших учебных заведений. *Студенческий научный форум*: XI Международная студенческая научная конференция. Саратов, 2019.
2. Обращение Министра обороны Российской Федерации С. Шойгу (10.06.2022 г.). *Московский комсомолец*. Available at: https://www.mk.ru/politics/2022/06/10/shoygu-pozhelal-vypusknikam-vuzov-umelo-deystvovat-v-boevoy-obstanovke-i-berech-zhizni-podchinennykh.html?ysclid=ld7fqcc9n6453239380

3. Требования к педагогической подготовке офицеров в военных вузах. Available at: https://studme.org/144687/pedagogika/trebovaniya_pedagogicheskoy_podgotovke_ofitserov_voennyh_vuzah?ysclid=lclw74i2f4965856652 ДАГОГИКА (studme.org)
4. Трубникова Л.И., Котлованова Т.В., Небреева М.Л. О профессионально-педагогических качествах преподавателя военного вуза как факторах формирования его мастерства. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 196.
5. Юрьев Л.К. *К реформе нашей военной школы. Офицерская жизнь*. 1907; № 60: 5.
6. *Педагогическая система: теория, история, развитие*: коллективная монография. Москва: Народное образование, 2014.
7. Трубникова Л.И., Запорощенко Е.В. О применении некоторых форм учета знаний курсантов при изучении технических дисциплин. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97).

References

1. Sol'eva A.V. Kachestva sovremennogo prepodavatelya vysshih uchebnyh zavedenij. *Studencheskij nauchnyj forum*: XI Mezhdunarodnaya studencheskaya nauchnaya konferenciya. Saratov, 2019.
2. Obraschenie Ministra oborony Rossijskoj Federacii S. Shojgu (10.06.2022 g.). *Moskovskij komsomolec*. Available at: https://www.mk.ru/politics/2022/06/10/shoygu-pozhelal-vypusknikam-vuzov-umelo-deystvovat-v-boevoy-obstanovke-i-berech-zhizni-podchinennykh.html?ysclid=ld7fqcc9n6453239380
3. Trebovaniya k pedagogicheskoj podgotovke oficerov v voennyh vuzah. Available at: https://studme.org/144687/pedagogika/trebovaniya_pedagogicheskoy_podgotovke_ofitserov_voennyh_vuzah?ysclid=lclw74i2f4965856652 DAGOGIKA (studme.org)
4. Trubnikova L.I., Kotlovanova T.V., Nebreeva M.L. O professional'no-pedagogicheskih kachestvah prepodavatelya voennogo vuza kak faktorah formirovaniya ego masterstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 196.
5. Yur'ev L.K. K reforme nashej voennoj shkoly. *Oficerskaya zhizn'*. 1907; № 60: 5.
6. *Pedagogicheskaya sistema: teoriya, istoriya, razvitie*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2014.
7. Trubnikova L.I., Zaporoschenko E.V. O primenenii nekotoryh form ucheta znanij kursantov pri izuchenii tehnicheskih disciplin. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97).

*Статья поступила в редакцию 24.01.23*

УДК 372.881.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-161-163

***Abramova T.S.,*** *postgraduate, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: tuyara-abramova@mail.ru*
***Nikiforova E.P.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: monep@mail.ru*

**FORMING OF CULTURAL STUDIES AND LOCAL LINGUISTICS COMPETENCIES IN THE PROCESS OF INTERCONNECTED STUDY OF NATIVE LANGUAGES IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT.** The article presents the experience of teaching Russian native language in a multicultural educational environment on the example of the Republic of Sakha (Yakutia). The purpose of the article is to seek approaches to the interrelated teaching of native languages studied at school. The novelty is due to the lack of consideration of the possibilities of linguistic local history in the lessons of the Russian native language. The authors characterize peculiarities of the regional educational system of the republic. The article analyzes the content and forms of work on the development of cultural studies and linguocultural competencies, provides and analyzes examples of the use of linguocultural materials when working with students. The survey and questionnaire survey of respondents allow identifying problematic aspects and prospects in teaching the Russian native language in a multicultural educational environment. The materials of the article can be used in planning and teaching native Russian language.

*Key words:* **native languages, Russian native language, multicultural environment, cultural, linguistic and regional knowledge competencies.**

***Т.С. Абрамова****, аспирант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: tuyara-abramova@mail.ru*
***Е.П. Никифорова****, д-р пед. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: monep@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ И ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ИЗУЧЕНИЯ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье представлен опыт преподавания русского родного языка в поликультурной образовательной среде на примере Республики Саха (Якутия). Целью статьи является поиск подходов к взаимосвязанному обучению родных языков, изучаемых в школе. Новизна обусловлена недостаточностью учета возможностей лингвистического краеведения на уроках русского родного языка. Выполнена характеристика особенностей региональной образовательной системы республики. Анализируются содержание и формы работы по развитию культуроведческой и лингвокраеведческой компетенций, приводятся и анализируются примеры использования материалов лингвокраеведческого и культуроведческого характера, целесообразные для работы с обучающимися. Опрос и анкетирование респондентов из числа учителей и обучающихся позволили определить проблемные аспекты и перспективы в преподавании русского родного языка в поликультурной образовательной среде. Материалы статьи могут применяться при планировании и проведении учебных занятий по родному русскому языку.

*Ключевые слова:* **родные языки, русский родной язык, поликультурное пространство, культуроведческая компетенция, лингвокраеведческая компетенция.**

Актуальность темы, рассмотренной в статье, обусловлена введением в 2019 году новых учебных предметов «Русский родной язык» и «Русская родная литература», что вызвало много вопросов и споров у методистов, учителей и родителей. Необходимо отметить, что, как и в случае с другими родными языками, изучаемыми в школе, для русского родного языка действует принцип добровольности выбора для изучения в школе [1]. Высказывались опасения, что содержание новых учебных предметов будет дублировать содержание предметов, уже включённых в образовательную программу. Ситуация осложнялась тем, что в начале 2019–2020 учебного года не было программы и учебников для изучения родного русского языка. Первый учебник «Русский родной язык» был издан только в ноябре 2019 года.

Цель данной статьи заключается в поиске подходов к взаимосвязанному обучению родных языков, изучаемых в школе, в поликультурной образовательной среде.

Основные задачи заключаются в следующем:

– рассмотреть особенности преподавания русского родного языка в поликультурной образовательной среде;

– проанализировать содержание и формы работы по формированию культуроведческой и лингвокраеведческой компетенций на уроках русского родного языка в поликультурном пространстве Республики Саха (Якутия).

– разработать рекомендации для формирования культуроведческой и лингвокраеведческой компетенций на уроках русского родного языка.

В процессе исследования были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы, статистических данных, систематизация и обобщение материала, анкетирование, опрос.

Научная новизна определяется недостаточностью учета возможностей лингвистического краеведения при формировании культуроведческой и лингвокраеведческой компетенций.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы статьи могут применяться при планировании и проведении учебных занятий по родному русскому языку.

Новый ФГОС ориентирован на «изучение обучающимися многообразного цивилизационного наследия России, представленного в форме исторического,

социального опыта поколений россиян, основ духовно-нравственных культур народов России» [2].

Формирование культуроведческой компетенции обучающихся является одной из основных задач учителя родного языка. Вопросы формирования и диагностики уровня сформированности культуроведческой компетенции в настоящее время недостаточно исследованы, отсутствуют единые критерии определения уровня культуроведческой компетенции, которая проявляется в сформированности мотивационно-ценностного отношения к истории и культуре Российской Федерации, наличии знаний о национальном своеобразии, богатстве, культуре родного языка, соблюдении культуры русского речевого поведения, умении применять полученные знания в жизни [3].

В этом контексте в процессе изучения родных языков особое внимание должно уделяться формированию у учащихся ценностного отношения к языку, воспитанию культуры речи.

Таким образом, изучение родных языков целесообразно проводить в контексте культуроведческого подхода, который «предполагает использование базовых компонентов культурологической направленности… Это, например, такие термины и понятия, как культуроведческий фон урока, культуроведческий текст, искусствоведческий текст и другие» [4].

В отличие от предмета «Русский язык», «предмет «Родной язык (русский)» направлен на удовлетворение потребности обучающихся в изучении родного языка как инструмента познания национальной культуры и самореализации в ней» [5].

В поликультурном пространстве, населенном представителями разных народов, веками проживающих на одной территории, создаются условия для взаимопроникновения и взаимообогащения культур и языков. Исторически в Республике Саха (Якутия) проживают не только якуты и представители коренных малочисленных народов Севера (эвены, эвенки, долганы, юкагиры, чукчи), но и русские старожилы, издавна обосновавшиеся на побережье Северного Ледовитого океана и в центральных районах (рис. 1). Якутский и русский языки законодательно признаны государственными языками республики; эвенкийский, долганский, чукотский, юкагирский, эвенский являются официальными языками в местах проживания коренных малочисленных народов севера [6].




Рис. 1. Национальный состав коренных народов Республики Саха (Якутия)

Сложилась система языкового образования региона, в которой языками обучения являются русский и якутский языки, языками изучения – якутский, эвенский, эвенкийский, чукотский, юкагирский языки. Изучение долганского языка ведется только внеурочно.

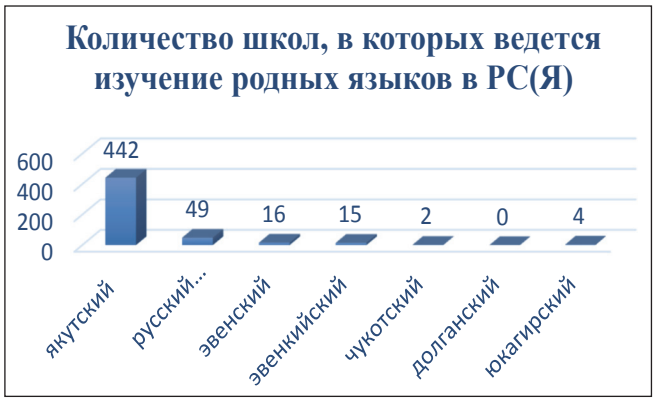



Рис. 2. Количество школ, в которых ведется изучение родных языков народов Республики Саха (Якутия)

В 2022–2023 учебном году изучение родных языков включено в образовательные программы более 500 школ республики. Есть уникальные школы, в которых проводится изучение 3–5 родных языков: ГБОУ «Арктика» г. Нерюнгри с изучением языков, литературы и культуры народов Севера, МКОУ «Колымская национальная средняя общеобразовательная школа им. Н.И. Таврата» Нижнеколымского района, МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 26 г. Якутска с УИОП». Русский в качестве родного языка в настоящее время изучается в 49 школах, что составляет 7,8% от общего количества школ республики (рис. 2).

Якутский язык как родной изучают более 56 тысяч обучающихся, языки коренных народов, относящиеся к официальным языкам республики, изучают 2,5 тыс. школьников. Русский как родной в 2022–2023 учебном году изучают 19,6 тыс. якутских школьников (рис. 3).




Рис. 3. Количество обучающихся, изучающих родных языки в Республике Саха (Якутия)

Лингвокраеведческий (лингворегионоведческий) аспект, а также вопросы изучения русского родного языка во взаимосвязи с другими родными языками, изучаемыми в школе, в поликультурной среде недостаточно разработаны в методике преподавания русского родного языка и слабо отражены в программах, учебниках и учебных пособиях.

Можно выделить следующие объекты лингвокраеведческой работы в школе (рис. 4):

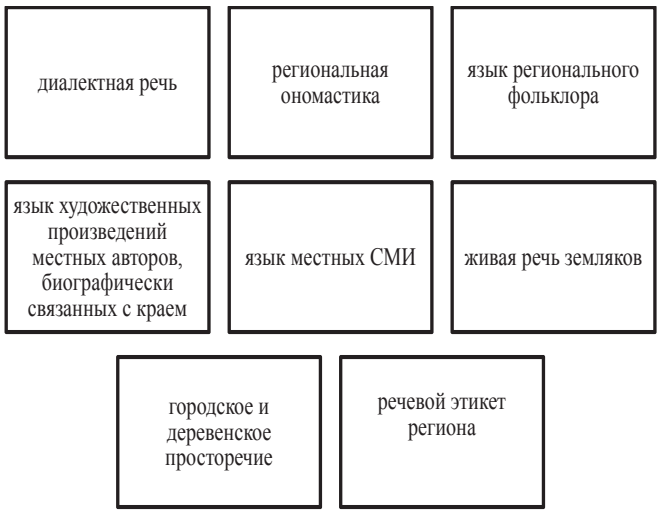



Рис. 4. Объекты лингвокраеведческой работы в школе [7]

В Республике Саха (Якутия) практически отсутствуют учебные пособия и дидактические материалы, которые отражали бы особенности русского языка на культурно-историческом фоне региона.

Вместе с тем диалектная картина русского языка в Республике Саха (Якутия) отличается культурно-языковым своеобразием. В дельте Индигирки у Северного Ледовитого океана расположено уникальное поселение Русское Устье, где проживают потомки русских старожилов, сохранившие свой диалект и культуру. В Центральной Якутии, преимущественно в Хангаласском улусе, живут потомки русских переселенцев, «государевых ямщиков».

В рамках исследования нами проведено анкетирование 37 учителей городских и сельских школ с целью выявления использования форм и методов лингвокраеведческой работы на уроках родного русского языка.

Результаты опроса учителей показали следующее: 13,5% учителей постоянно используют лингвокраеведческие материалы на уроках родного русского языка, 18,9% используют часто, 62,2% – редко, 5,4% – никогда.

Во внеклассной работе лингвокраеведческие материалы применяют 16,2% учителей, 27% – часто, 51,3% – редко, 5,4% – никогда.

19% учителей считают недостаточными свои знания об особенностях русского языка и русской культуры в Республике Саха (Якутия), 16,2% затрудняются дать ответ на данный вопрос.

18% учителей родного русского языка используют в своей работе материалы фольклора народов, проживающих в Республике Саха (Якутия), 71% – материалы средств массовой информации, в том числе интернет-ресурсы, 32,4% – произведения местных авторов, 43,2% – источники из научных и научно-популярных изданий.

89,2% учителей отметили, что нуждаются в повышении квалификации по лингвокраеведческим темам.

Результаты выборочного анкетирования 75 обучающихся 7–9 классов на выявление уровня лингвокраеведческих знаний показали, что 92% школьников не имеют представления о русских старожильческих говорах Якутии, 86,6% не смогли назвать ни одного местного русскоязычного писателя, 69% не знают имен известных писателей и исследователей, связанных с Якутией.

Таким образом, богатая культура, своеобразный язык и фольклор русских старожилов Севера не отражены в школьных программах. Уроки русского родного языка могут восполнить пробел в лингвокраеведческих знаниях обучающихся, способствовать обогащению кругозора и словарного запаса школьников, формировать бережное и ответственное отношение к родному языку.

Для формирования лингвокраеведческой компетенции обучающихся в процессе изучения родного русского языка на уровне основного общего образования используется методика чтения региональных текстов. При выборе текстов можно ориентироваться на следующие критерии:

– доступность возрасту обучающихся;
– познавательная ценность текста;
– направленность на развитие духовно нравственных качеств личности;
– соответствие нормам русского литературного языка.

Интерес детей вызывают произведения «Сон Макара», «Марусина заимка», «Государевы ямщики» (В.Г. Короленко), «Жизнь Клима Самгина (А.М. Горький»), «Русское Устье» (В.Г. Распутин), «Зимняя дорога» (Л.А. Юзефович), «Холод» (А.В. Геласимов) и другие, благодаря которым дети знакомятся с историей родной республики.

Для формирования культурной и лингвокраеведческой компетенций, развития творческих способностей обучающихся эффективен метод проектов. Школьниками были выполнены исследования на следующие темы: «Чему учат сказки Русского Устья?» (5 класс); «Неологизмы в средствах массовой информации Республики Саха (Якутия)» (6 класс); «Слова русского языка, заимствованные из языков народов Республики Саха (Якутия)» (7 класс); «Что в имени тебе моем? (топонимика края) (8 класс); «Культура речи в нашей школе» (9 класс), «Языковой портрет Арктики» (10 класс), «Концепт «Якутия» в произведениях русских писателей» (11 класс).

Для формирования целостного представления о языковой ситуации и этнокультурной картине региона можно проводить интегрированные уроки родных языков и культуры (русский родной язык + якутский язык, русский родной язык + якутский язык + культура народов Республики Саха (Якутия) и др.).

Таким образом, в поликультурном образовательном пространстве русский родной язык должен изучаться во взаимосвязи с другими родным языками и культурой народов, проживающих в регионе. Использование лингвокраеведческого материала в процессе обучения русскому родному языку способствует развитию культуроведческой и лингвокраеведческой компетенций обучающихся.

Библиографический список


1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ. Available at: http: //www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. Available at: https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf
3. Быстрова Е.А. *Обучение русскому языку в школе*: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва: Дрофа, 2004.
4. Ващенко М.Н. Реализация культуроведческого подхода в обучении школьников русскому языку. *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2013; № 18. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kulturovedcheskogo-podhoda-v-obuchenii-shkolnikov-russkomu-yazyku
5. *Примерная основная образовательная программа основного общего образования.* Available at: https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2
6. *О языках в Республике Саха (Якутия)*. Закон Республики Саха (Якутия) от 16.10. 199 2 N 1170-XII. Available at: https://docs.cntd.ru/document/804911252
7. Огдонова Ц.Ц. Лингвокраеведческий подход в преподавании учебного предмета «русский родной язык» в школе. *Общество*. 2020; № 3 (18): 81–84.


References


1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 goda N 273-FZ. Available at: http: //www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*, utverzhdennyj prikazom Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. № 287. Available at: https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf
3. Bystrova E.A. *Obuchenie russkomu yazyku v shkole*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Moskva: Drofa, 2004.
4. Vaschenko M.N. Realizaciya kul'turovedcheskogo podhoda v obuchenii shkol'nikov russkomu yazyku. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*. 2013; № 18. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kulturovedcheskogo-podhoda-v-obuchenii-shkolnikov-russkomu-yazyku
5. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obschego obrazovaniya*. Available at: https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2
6. *O yazykah v Respublike Saha (Yakutiya)*. Zakon Respubliki Saha (Yakutiya) ot 16.10. 199 2 N 1170-XII. Available at: https://docs.cntd.ru/document/804911252
7. Ogdonova C.C. Lingvokraevedcheskij podhod v prepodavanii uchebnogo predmeta "russkij rodnoj yazyk" v shkole. *Obschestvo*. 2020; № 3 (18): 81-84.


*Статья поступила в редакцию 19.01.23*

УДК 372.881.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-163-165

***Babaev V.Ya.**, postgraduate, teacher, Tashkent Branch of MGIMO University (Tashkent, Uzbekistan),*
*E-mail: babaev_v_a@my.mgimo.ru; v.babaev@odin.mgimo.ru; ORCID: 0000-0003-4756-5255*

**ISSUES FOR UNIVERSITY STUDENTS' PROFESSIONAL WORLDVIEW FORMATION IN THE INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALTY BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE.** The research is aimed at identifying factors in the formation of the professional worldview of 1- and 2-year students of Tashkent branch of MGIMO. The research topic is relevant in modern pedagogy due to the fact that in the modern world, a specialist with a formed professional worldview is faster and more painlessly able to adapt to today's rapidly changing realities in all aspects of human life, be it economic or social. The aim of the article is to identify issues for university students' professional worldview formation in the international relations specialty by means of a foreign language. As part of the research, students of the 1 and 2 year majoring in international private law and civil law are surveyed, which contributes to determination of factors of forming a professional worldview and readiness for the future professional occupation of the respondents, as well as to identify the difficulties that students face during their studies. As a result of the study, a foreign language is a key factor in the formation of a professional worldview for students of a legal profile, and an insufficient number of provided hours and irrelevant teaching materials can serve as an obstacle to future career growth, as well as negatively affect academic success. The study contributes to the development of the theory and practice of pedagogy in higher education, supplementing and expanding the theoretical foundations for the formation of a professional worldview in the context of training a specialist in the international relations specialty.

*Key words:* **professional worldview, foreign language course, language training, overseas branch, international relations specialty students.**

***В.Я. Бабаев**, аспирант, преп. филиала МГИМО МИД России, г. Ташкент,*
*E-mail: babaev_v_a@my.mgimo.ru; v.babaev@odin.mgimo.ru*

# ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Исследование направлено на выявление факторов формирования профессионального мировоззрения студентов I и II курса филиала МГИМО (г. Ташкент). Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном мире выпускник вуза должен быть способен адаптироваться к быстроменяющимся реалиям как в экономическом, так и в социальном аспекте. Этому способствует сформированное профессиональное мышление. Цель статьи – выявить проблемы формирования профессионального мировоззрения студентов вуза международного профиля средствами курса иностранного языка. В рамках исследования были проанкетированы студенты I и II курсов, обучающиеся по программе международного частного и гражданского права на базе филиала МГИМО в Ташкенте, что способствовало определению факторов формирования профессионального мировоззрения и готовности к будущей трудовой деятельности респондентов, а также выявлению трудностей, с которыми сталкиваются студенты в ходе обучения. Результаты исследования показали, что одним из ключевых факторов формирования профессионального мировоззрения студентов юридического профиля является курс иностранного языка. К факторам, негативно сказывающихся на академических успехах и препятствующих будущему карьерному росту, являются неактуальные учебные материалы и ограниченное количество аудиторных часов в учебном плане. Проведенное исследование позволит внести вклад в развитие теории и практики педагогики высшей школы, дополнив и расширив теоретические основы формирования профессионального мировоззрения в контексте подготовки юриста международного профиля.

*Ключевые слова:* **профессиональное мировоззрение, курс иностранного языка, языковая подготовка, зарубежный филиал, студенты международного профиля.**

Актуальность исследования состоит в том, что в нашем быстроменяющемся мире, когда в духовности и нравственности индивида намечается кризис, мировоззрение играет важную роль в формировании человеческого фактора. Говоря о меняющемся мире, следует упомянуть социальные и экономические преобразования, изменения и трансформацию рынка труда, где человек с профессиональным мировоззрением может максимально безболезненно адаптироваться к современным меняющимся реалиям как в социальной, так и профессиональной жизни. Поэтому вопрос формирования профессионального мировоззрения будущих специалистов, в частности в период обучения в высших учебных заведениях, встаёт крайне остро.

Самое понятие профессионального мировоззрения дополнялось и изменялось в течение длительного времени, вследствие чего оно не до конца исследовано учёными, занимавшимися данной проблематикой.

Некоторые исследователи полагают, что сам термин имеет немецкое происхождение, исключая его греческую или латинскую природу и принимая во внимание тот факт, что слово Weltanschauung в переводе на русский язык означает мировоззрение [1, с. 33; 2, с. 136].

Следует отметить, что философы, принадлежащие к разным философским школам, в своих работах упоминают слово «мировоззрение». Его можно встретить в книге И. Канта «Критика способности суждения», которая носила черты чувственного познания мира. Ф. Шеллинг рассматривал мировоззрение под другим углом, считая мировоззрение схематичным явлением, которое не нуждается в теоретическом обосновании. Ф. Шлейермахер, в свою очередь, рассматривал мировоззрение как смысл человеческого существования, стремящегося к пониманию природы и общества [3, с. 174]. В. Дильтей в формировании мировоззрения, прежде всего, выделял его психический компонент [4, с. 214], тогда как З. Фрейд выделял его интеллектуальную составляющую [5, с. 369]. Давая определение понятия «профессиональное мировоззрение», следует отметить учёных С. Гусева и Б. Пукшанского которые попытались сформулировать профессиональное мировоззрение как совокупность знаний и умений, неразрывно связанных с разного рода профессиональной активностью [6, с. 4].

Таким образом, очевидно наличие тесной связи между профессиональным мировоззрением и определённой профессиональной деятельностью, где междисциплинарный элемент играет не последнюю роль [7, с. 189–203; 8, с. 18–21].

Обзор литературы, посвящённой проблемам формирования профессионального мировоззрения, продемонстрировал, что данная проблема актуальна для педагогической науки, являясь неотъемлемой составляющей подготовки будущих специалистов различных отраслей, в частности специалистов международного профиля.

Говоря о профессиональных кадрах в области международных отношений, следует учесть тот факт, что для специалистов этого направления обязательным является знание иностранного языка. Деятельность специалистов международного профиля не ограничивается ведением переговоров, но и предполагает переводческую деятельность, поэтому навыки и умения в области общения и коммуникации на иностранном языке являются наиболее приоритетными.

Цель исследования заключается в том, чтобы определить, каковы проблемы формирования профессионального мировоззрения студентов вуза международного направления средствами курса иностранного языка.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. В рамках исследования опросить студентов I и II курсов (N = 93) по направлению «Юриспруденция» обучающихся в первом зарубежном филиале Московского государственного института международных отношений (МГИМО) Министерства иностранных дел (МИД) Российской Федерации, МГИМО-Ташкент (Узбекистан).

2. В ходе исследования предложить ряд вопросов для определения показателя профессионального мировоззрения студентов вуза международной подготовки.

3. Для выявления проблем формирования профессионального мировоззрения студентов вуза международного профиля респондентам было предложено ответить на следующий вопрос: «С какими трудностями Вы сталкиваетесь в ходе обучения и чего, на Ваш взгляд, не хватает для будущего профессионального и нынешнего академического роста?»

**Результаты.** 42% респондентов I курса первое место отводят языковому образованию. Второе место принадлежит возможности последующего трудоустройства в различных отраслях, среди которых можно выделить структуру МИД. 31% обучающихся отдали голоса этому фактору формирования профессионального мировоззрения; 16% опрошенных студентов главным показателем выделили возможность прохождения трёх семестров на площадках Одинцово и Вернадского (Российская Федерация), что само по себе предполагает встречу с российским профессорско-преподавательским составом и погружение в реальную атмосферу МГИМО. Наименее важным фактором формирования профессионального мировоззрения студенты международного направления выделили возможность участия в социальной жизни университета, т. е. участие во всевозможных клубах или проводимых мероприятиях 11% опрошенных обучающихся указали именно этот показатель.

Таким образом, наиболее приоритетными факторами формирования профессионального мировоззрения студентов I курса и их последующей профессиональной деятельности схематически можно изобразить следующим образом (см. рис. 1.).

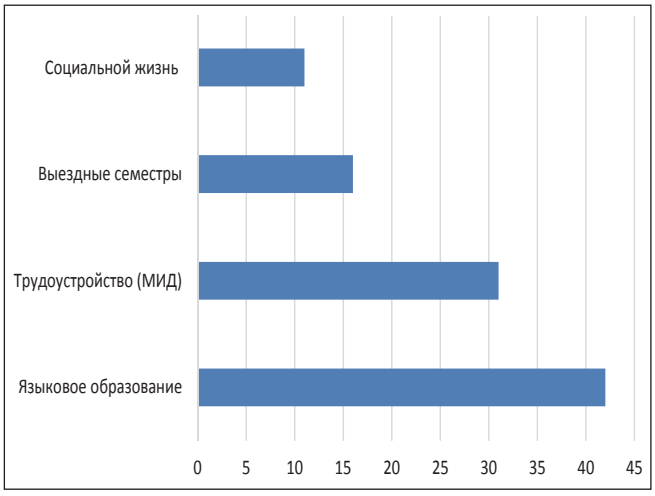



Рис. 1. Факторы формирования профессионального мировоззрения и готовности к последующей трудовой деятельности студентов 1 курса МГИМО-Ташкент

II курс студентов МГИМО-Ташкент на первое место поставил языковое образование: 49% респондентов отдали свои голоса в пользу языковой подготовки. 2-е место как решающий фактор для последующего трудоустройства был отдан возможности прохождения семестров за рубежом, в частности в главном кампусе в Москве (Российская Федерация), что составляет 28% опрошенных студентов. Менее важным средством для респондентов является трудоустройство в системе МИД: 16% обучающихся выделили этот фактор. Наименее значимым показателем для студентов II курса был выделена социальная жизнь в стенах университета (7% обучающихся). Полученные данные по II курсу обучения в филиале МГИМО-Ташкент относительно детерминантов сформированности профессио-

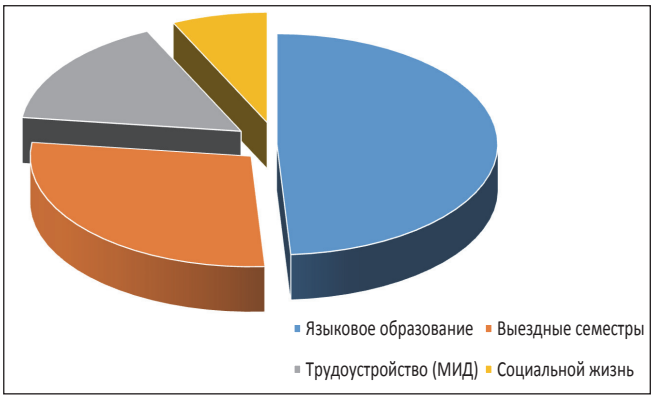



Рис. 2. Факторы формирования профессионального мировоззрения и готовности к последующей трудовой деятельности студентов 2 курса МГИМО-Ташкент

нального мировоззрения, наряду с подготовленностью к предстоящей трудовой занятости, продемонстрированы на рис. 2.

Во второй части исследования с целью определения проблем формирования профессионального мировоззрения респондентам было предложено ответить на следующий вопрос: «С какими трудностями Вы сталкиваетесь в ходе обучения и чего, на Ваш взгляд, не хватает для будущего профессионального и нынешнего академического роста?» По результатам анализа ответов студентов I и II курсов были получены следующие результаты, представленные в табл. 1 (см. табл. 1).

Как показали результаты опроса, основным беспокойством для учащихся как I, так и II курсов является изучение иностранных языков, в частности проблемы были выявлены в недостаточности часов, отведённых дисциплинам по иностранному языку и устаревшие учебные пособия. Практически одинаковое количество респондентов указали проблемы в отношении дисциплин, имеющих непосредственное отношение к специальности, а также неудовлетворённость материально-технической базой филиала.

Подводя итоги исследования, можно сделать следующие общие выводы, во-первых, для студентов обоих курсов принципиально важен курс иностранного языка, оно и понятно: специалист в международной сфере, в частности дипломат, должен обладать навыками и умениями в межкультурной коммуникации, а без курса иностранного языка все старания будут сводиться к минимальным показателям.

Таблица 1

Трудности, с которыми сталкиваются студенты в ходе обучения, и чего, на их взгляд, не хватает для будущего профессионального и нынешнего академического роста

| Курс / Проблемы | 1 | 2 |
|---|---|---|
| Недостаточное количество часов, выделенное на изучение иностранных языков | 38% | 33% |
| Устаревшие учебные материалы, используемые в программе изучения иностранных языков | 26% | 34% |
| Недостаток изучаемых дисциплин, относящихся к будущей профессии | 18% | 16% |
| Неудовлетворительность материально-технической базой | 18% | 17% |

Во-вторых, имеются проблемы социально-педагогического характера, которые препятствуют формированию профессионального мировоззрения студентов международного направления, и совершенствование, наряду с обновлением и трансформацией курса иностранного языка, будет играть ключевую роль в формировании профессионального мировоззрения, в чём и определяется научная новизна.

Пересмотр и обновление учебно-методической базы курса иностранного языка, организация клубов, семинаров, студенческих конференций, организация круглых столов, привлечение лекторов, в частности носителей языка, созданий электронных курсов, несомненно, скажется положительно на профессиональном мировоззрении студентов и будет иметь большую практическую значимость.

В исследовании есть некоторые ограничения, в частности не были приняты во внимание студенты направления «Бизнес-информатика», также не были задействованы студенты III и IV курсов. Перспектива дальнейших исследований в рамках настоящего исследования заключается в том, чтобы учесть студентов старших курсов, в том числе и магистрантов, что существенно восполнит существующие ограничения, принимая во внимание количественный и качественные параметры.

Проведенное исследование позволит внести вклад в развитие теории и практики педагогики высшей школы, дополнив и расширив теоретические основы формирования профессионального мировоззрения в контексте подготовки юриста международного профиля. Полученные результаты исследования, выводы и рекомендации могут быть использованы для оптимизации учебного процесса в вузах и на факультетах международного профиля.

Библиографический список

1. Сергеев К.А. *Философия Канта и новоевропейская метафизическая позиция. И. Кант. Трактаты*. Санкт-Петербург, 1996.
2. Бибихин В.В. *Мир*. Томск, 1995.
3. Черноволенко В.Ф. *Мировоззрение и научное познание*. Киев, 1970.
4. Дильтей В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах. *Культурология*. Москва, 1995.
5. Фрейд З. *Основные психологические теории в психоанализе*. Перевод М.В. Вульф, А.А. Спектор. Москва, 2006.
6. Гусев С.С., Пукшанский Б.Я. *Обыденное мировоззрение: структура и способы организации*: монография. Санкт-Петербург, 1994.
7. Барбара А., Каскон-Перейра Р., Эрнандес А.Б. Развитие профессионального мировоззрения в высшей школе: влияющие факторы. *Международный журнал управления образованием*. 2017; Т. 31, № 2: 189–203.
8. Молинеро А.Б., Перейра Р.К. Формирование профессионального мировоззрения в высшем образовании: концептуальная основа влияющих факторов и программы исследований. *Международный журнал социальной, поведенческой, образовательной, экономической, деловой и промышленной инженерии*. 2013; Т. 7, № 6: 18–21.

References

1. Sergeev K.A. *Filosofiya Kanta i novoevropejskaya metafizicheskaya poziciya. I. Kant. Traktaty*. Sankt-Peterburg, 1996.
2. Bibihin V.V. *Mir*. Tomsk, 1995.
3. Chernovolenko V.F. *Mirovozzrenie i nauchnoe poznanie*. Kiev, 1970.
4. Dil'tej V. Tipy mirovozzreniya i obnaruzhenie ih v metafizicheskih sistemah. *Kul'turologiya*. Moskva, 1995.
5. Frejd Z. *Osnovnye psihologicheskie teorii v psihoanalize*. Perevod M.V. Vul'f, A.A. Spektor. Moskva, 2006.
6. Gusev S.S., Pukshanskij B.Ya. *Obydennoe mirovozzrenie: struktura i sposoby organizacii*: monografiya. Sankt-Peterburg, 1994.
7. Barbara A., Kaskon-Perejra R., `Ernandes A.B. Razvitie professional'nogo mirovozzreniya v vysshej shkole: vliyayuschie faktory. *Mezhdunarodnyj zhurnal upravleniya obrazovaniem*. 2017; T. 31, № 2: 189-203.
8. Molinero A.B., Perejra R.K. Formirovanie professional'nogo mirovozzreniya v vysshem obrazovanii: konceptual'naya osnova vliyayuschih faktorov i programmy issledovanij. *Mezhdunarodnyj zhurnal social'noj, povedencheskoj, obrazovatel'noj, `ekonomicheskoj, delovoj i promyshlennoj inzhenerii*. 2013; T. 7, № 6: 18-21.

*Статья поступила в редакцию 30.01.23*

УДК 378

DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-165-169

***Borzova T.A.,*** *Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Russian Language Department, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*
***Chupakhina L.E.,*** *teaching assistant, postgraduate, Department of International Relations and Law, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: lyubov.chupahina04@vvsu.ru*

**ON THE QUESTION OF CULTURAL AND HISTORICAL FEATURES OF FORMING JAPANESE IDENTITY IN LINGUO-CULTUROLOGY CLASSES.** The article highlights a relevant topic of forming Japanese identity from the point of view of the cultural and historical approach in classes on linguo-culturology, history, regional studies, intercultural communication, translation studies. Changes of historical eras introduces a number of significant changes in all spheres of the country's life, which

leads to transformational processes in all aspects of the life of the Japanese, having absolutely opposite effects on the nation's self-identity. Historical changes in Japan are clearly reflected in the sphere of traditional culture, as they are accompanied by global shifts in the consciousness of the Japanese society. However, the question of the coexistence of Japan's traditional and modern identity remains a fundamental problem for Japan itself. The objectivity of the presentation of the material in the classes concerning the formation of features of Japanese identity makes it possible for historians, culturologists, regional studies, translators, etc. to study features of the national mentality of the modern Japanese people.

*Key words:* **identity, national identity, cultural identity, ethnicity, cultural and historical aspect.**

***Т.А. Борзова,*** *канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*
***Л.Е. Чупахина,*** *асс., аспирант, Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: lyubov.chupahina04@vvsu.ru*

# К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРНЫХ И ИСТОРИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЯПОНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Статья посвящена актуальной теме формирования японской идентичности с точки зрения культурно-исторического подхода на занятиях по лингвокультурологии, истории, регионоведению, межкультурной коммуникации, переводоведению. Смена исторических эпох вносят ряд значительных изменений во все сферы жизни страны, что приводит к трансформационным процессам во всех аспектах жизни японцев, оказывая абсолютно противоположные по значимости эффекты на самоидентичность нации. Исторические изменения Японии четко отразились в сфере традиционной культуры, т. к. сопровождались глобальными сдвигами в сознании японского общества. Однако вопрос сосуществования традиционной и современной идентичности Японии остается фундаментальной проблемой самой Японии. Объективность изложения материала на занятиях, посвященных формированию особенностей японской идентичности, дает возможность начинающим историкам, культурологам, регионоведам, переводчикам и др. изучить особенности национального менталитета современного японского народа.

*Ключевые слова:* **идентичность, национальная идентичность, культурная идентичность, этничность, культурно-исторический аспект.**

Актуальность данной работы обусловлена тем, что существует проблема объективного представления у изучающих восточную культуру, историю, язык о национальной идентичности японского народа. Вопрос сохранения национально-культурной идентичности в современных условиях глобализации весьма актуален для Японии и развития межкультурных связей с учетом исторического прошлого страны. Насаждение ценностей, присущих западной культуре, в мировом масштабе – крайне опасно для культурной идентичности. В конечном итоге определенные индивидуальные черты групп и этносов стираются, что вызывает негативные последствия как для индивидов, так и для нации в целом. В случае с Японией идентичность – это не просто элемент процесса становления и формирования личности, а часть комплексного явления, именуемого «социальной идентификацией».

Цель исследования – выявить и изучить специфические особенности формирования культурной идентичности Японии на занятиях по лингвокультурологии.

Осуществление поставленной цели предусматривает решение следующих задач:

– изучить структуру культурной идентичности Японии и ее особенности;
– выявить истоки формирования культурной идентичности Японии.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем:

– раскрывается сущность культурной идентичности Японии и описываются причины ее специфики;
– выявляются принципы формирования японского менталитета и культурной японской идентичности.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней обоснованно наличие особенностей формирования культурной идентичности Японии, что вносит неоценимое значение в рассмотрение вопроса об определении национально-культурной специфики современного японского менталитета.

Практическая значимость работы заключается в том, что она может быть полезна в научно-исследовательской деятельности и представлять интерес для специалистов различных областей знания, занимающихся исследованием проблем межнациональных отношений, педагогики, культурологии, регионоведения, истории.

Современное устройство мировой системы формируется в условиях агрессивной глобализации, что ведет к глубоким и существенным переменам в общественном устройстве и оказывает влияние на основные процессы любой цивилизации. Каждая страна, имея свой уникальный исторический путь развития, тем не менее вынуждена считаться с мнением мирового сообщества и принимать условия неизбежных процессов, либо полностью утрачивая свою национальную особенность, либо сохраняя и защищая право на свое национальное своеобразие и колорит.

Япония – страна, которая смогла за короткое время реформировать свою экономику, культуру, науку в соответствии с требованием мирового сообщества, при этом сумев сохранить собственные традиции и уникальное культурное наследие. Исследуя феномен идентичности Японии необходимо учитывать историческое развитие этой страны.

Навязывание западных культурных ценностей, морали и устоев приобретает в настоящее время мировой масштаб и несет для национальной идентичности разрушающий характер. Происходит размывание границ определения национальной уникальности как для отдельных этнических групп, так и для нации в целом.

Япония – уникальная страна, которая при абсолютном вливании в общемировую систему развития сумела сохранить собственную идентичность, исследование которой тем более интересно с точки зрения комплексного историко-культурного анализа.

Тема трансформации национальной идентичности любого народа под действием глобальных исторических процессов не теряет своей актуальности, о чем свидетельствуют последние исследования в этой области. Наиболее известной концепцией идентичности, на которой основываются все современные теории идентичности, является концепция Э. Эриксона. Он определяет идентичность как «ощущения человеком собственной тождественности и непрерывности» [1]. Наибольший интерес среди работ отечественных ученых, занимавшихся процессами формирования идентичности, вызывают труды М.В. Заковоротной [2], по мнению которой идентичность – это процесс многогранный и всесторонний, посредством которого осуществляется становление человека как личности, и И.С. Кона [3], который дает понятие «образа Я» как главной составляющей каждого субъекта личности.

Стоит отметить, что понятие идентичности понимается многими учёными достаточно широко и многогранно [4; 5]. Это связано с тем, что каждое направление общегуманитарной науки рассматривает вопрос идентичности с точки зрения различных концепций, подходов и методов научного исследования. Тем не менее вопросы научного осознания историко-культурной идентичности, по нашему мнению, остаются на пике интереса современных исследователей.

Определение основы, идеи, структуры, этапов формирования и развития культурно-исторической идентичности предполагает исследование самого базиса создания человеческого бытия в историческом осмыслении. Считаем, что определение основ культурно-исторической сущности находится в плоскости общественно-трудовой деятельности человека, именно эта особенность является объединяющим фактором человеческого социума в пределах определенного пространства, временного отрезка и исторической эпохи.

Рассматривая проблему определения идентичности в рамках современной картины мира с ее терпимым отношением к окружающей действительности параллельно можно выделить вопрос свободы выбора человека и его поведенческой автономии в рамках отдельной этнической общности. В исторической эволюции человек в ранние эпохи развития общества сознательно стремился в определенные устойчивые группы, создаваемые по определенному признаку, и подчинялся тем нормам, правилам, условиям и ориентирам, которые были закреплены в этой устойчивой группе. Однако современное общество предоставляет возможность не только сосуществовать таким отдельным группам из разных социальных ярусов, но и вызывает толчок к ослаблению связей как между самыми группами, так и внутри них самих. Социально-экономические изменения социума приводят к неустойчивости самой структуры всего общества и вносят ощутимые изменения в ценностные ориентиры всей социальной системы. В связи с этим видимые сдвиги в историческом пространстве трансформируют существующие групповые связи: возникают показатели неопределенности, неоднозначности, что приводит к размыванию групповой идентичности [6]. Такое положение действительности характерно для обострения социально значимого конфликта «человек – общество» и подводит к подробному рассмотрению источников, причин, факторов формирования и развития идентичности.

В этом аспекте на первый план выходит вопрос определения стратегии личности в рамках государственной системы. При моносистемности устройства государство формирует у своих граждан в большей степени модель групповой

идентичности, диктуя своим гражданам определенные нормы поведения, потребности, транслируя ценностные ориентиры, основы морали и стили поведения с внешним миром.

В полисистемном устройстве государственного порядка происходит формирование взаимодействия различных групп, которые имеют возможность выступать в качестве носителей определенных ценностей, взглядов, идей, ориентиров и моделей поведения. В этом случае индивидуальность личности выступает субъектом идентификации, имея возможность при этом делать самостоятельный выбор в сторону той или иной области взаимодействия с внешней реальностью.

Стоит отметить, что процесс формирования идентичности начался еще в период становления человечества как социальной общности. Различные манеры охоты, ремесла, быта приводили к тому, что одна группа людей обособлялась от другой, создавая собственную систему жизненного строя, устоев и традиций.

Так, известен целый ряд теорий идентичности, которые можно условно разделить на две большие группы. Приверженцы концепций первой группы (например, П. Ван ден Берг и Ю. Бромлей) считают, что у каждого человека генетически заложено осознание себя как члена определенной группы, являющееся следствием его предрасположенности к родственному отбору и общности территории (так называемый примордиализм) [7]. Сторонники положений другой теории (Н. Чебоксаров, С. Арутюнов и др.) убеждены, что идентичность основывается на этнических ценностных константах, а также определенной общности потребностей и интересов (так называемый инструментализм) [8].

В рамках данной статьи в определение идентичности входит понятие осознания всей системы взглядов индивида о мире, о себе, своем месте в социуме и собственном отличии и уникальности на фоне этой системы, т. е. речь идет о так называемой самоидентификации. Мы полагаем, что самоидентификация является важной составляющей национально-культурной идентичности, т. к. ценностные ориентиры, принятые в общественном сознании, определяют положение отдельного индивида в социуме с точки зрения его осознанного решения принятия этих принципов и ценностей.

Вопрос культурной идентичности непосредственно связан с понятием этничности. Следуя за В.А. Тишковым, мы интерпретируем его достаточно широко и считаем, что к понятию этничности относятся все ресурсы того или иного народа, которые помогают осознать его культурно-исторический облик, безусловно, включая в это понимание национальный компонент [9, с. 3].

Считаем, что такое взаимоналожение понятий «идентичность», «самоидентификация», «культурно-историческая идентичность», «этничность» демонстрирует то, что идентичность того или иного народа объединяет в себе идею биосоциальности (общность людей, основанную на биологическом родстве) и идею передачи опыта внеприродной деятельности людей (социальных институтов, ценностных ориентиров, смыслов, знаковых систем норм и правил), развивающихся в определенный исторический период.

Вслед за Карпухиным О.И. мы полагаем, что культурно-историческую идентичность можно представить в виде модели социокультурного взаимодействия, состоящую из следующих четырех основных элементов:

– ретроспективный (прошлое);
– перспективный (будущее);
– интерактивный;
– объединяющий [10, с. 29].

Под ретроспективным элементом понимается совокупность различных факторов, которые повлияли на становление культуры, истории и традиций страны и то, насколько устойчивы были данные основы в прошлом [11].

Перспективный элемент подразумевает определение целей и смысла существования данного общества во времени. Он выполняет семиотическую функцию, разграничивая «их» и «наши» миры, чтобы определить место конкретной культуры в мире.

Интерактивный элемент подразумевает единство языка для группы, имеющий общие ценности и нормы. Язык используется людьми для определения отличий собственного мира и возможностей самовыражения внутри конкретной культурной группы.

Объединяющий элемент используется для сопоставления представлений отдельной культурной группы с самой культурой и определения уровня соответствия структурной композиции «внутренняя организация отдельного индивида» – «культура». Назначение семиотической функции объединения – определять место человеческих взаимоотношений внутри культуры.

Социальная идентичность, как и социальная идентификация, характеризуется степенью осознания индивидом собственно причастности к конкретной группе, в которой у него появляется возможность реализовать свои первичные и вторичные потребности. В качестве такой группы может выступать семья, школа или этнос. Но, хотя у обоих этих явлений наблюдается несомненное сходство, их свойства и функции имеют различия [11, с. 53].

У идентичности в восточной и западной культурах – абсолютно не схожие черты. Первая базируется на самоидентификации индивидов посредством их взаимосвязи друг с другом. Ее принципы отлично демонстрирует японское общество: система взаимного доверия в бизнесе и социуме, конформизм в повседневной жизни и следование национальным ценностям. Западное же мировоззрение основано на независимости его членов, когда значимость каждого индивида рассматривается в отдельности [12, с. 82].

Общепринятым является мнение, что особенность формирования японской идентичности определяют факторы специфики ее исторического пути, географического положения и особенности климата. Также на формирование культурно-исторического фона Японии оказало влияние распространение религиозных идей. Идентичность Японии вполне вписывается в данную концепцию: ее специфика обусловлена географическим расположением, спецификой сельскохозяйственной и промышленной деятельности, а особенности исторического развития – влиянием синтоизма и буддизма.

Сложные климатические условия с частыми природными катаклизмами постепенно сформировали у живущих в тех краях людей особенности взаимоотношений, которые помогали выживать в любой ситуации. Именно они способствовали дальнейшему развитию нации, закрепляя становление важных черт японского менталитета (в первую очередь стремление гармонично сосуществовать с природой) и формируя важные особенности национального характера – терпимость и самообладание, стоицизм и мужество.

Изолированность государства на островах и скалистый рельеф, позволявший вести сельское хозяйство лишь на пятой части всей территории страны, обострили проблемы исторического развития. Данная особенность привела к повышению плотности и этнической однородности населения. «В Японии практически отсутствовали иностранцы, что сказалось на этническом единстве нации, поскольку люди могли четко осознавать понятия «свой» и «чужой». В результате была сформирована определяющая для японского менталитета оппозиция «ути/сото» («свой/чужой» или «внутри/снаружи»)» [13, с. 309]. Понятия «ути/сото» в Японии сохраняется и по сей день. Японцы вежливо и радушно встречают, приветствуют иностранцев, что присуще японскому характеру и менталитету. Однако иноземцев, приехавших в Страну восходящего солнца, сами японцы грубо называют «гайдзин» (сокращение от «гайкокудзин»), то есть «чужеземец, не-японец». Для обычных туристов это слово не несет никакой смысловой нагрузки, однако для эмигрантов, людей, постоянно проживающих на территории Японии, это не просто слово. Безусловно, «гайдзин» не несет в себе расистского смысла: им может быть абсолютно любой иностранец, человек любой расы, непохожий на японца». Таким образом японцы дают понять, что ты «чужой» или «человек из вне». Они четко разделяют окружающий мир на «японское» и «неяпонское». Такое разделение в большей степени говорит об эгоцентризме японской культуры.

Конечно, японское национальное сознание в значительной степени сформировали исторические факторы, поскольку нигде в мире не было такого беспрецедентно длительного периода изоляции целого государства. Тогда любые контакты с иностранцами карались смертной казнью. Японцы также не имели права выезжать из своей страны. Выполнение запретов четко контролировалось властями, а всех нарушителей безжалостно наказывали.

Япония была закрытой страной почти два с половиной столетия – с 1635 по 1860 гг., когда к власти пришла правящая династия сёгунов Токугава. Период Эдо (1602–1867) характеризуется распадом феодальных отношений в японском обществе, а император становится фигурой номинальной, реальной же властью и полномочиями обладал правящий клан Токугава.

Несмотря на события, происходящие в период Эдо, культура того времени сохранила свою уникальность благодаря тесной связи с традициями и устоями, которые правящая династия чтила и соблюдала. Помимо этого, особое влияние оказывал рост городов и городской культуры. Например, в XVII в. в Японии появляется особое направление в живописи – «уки-ё». Данный термин пришел из буддийских религиозных писаний, означающий «мир наслаждений». Гравюры «уки-ё» являлись частью городской культуры эпохи Эдо и четко характеризовали интересы и взгляды правящей династии и японского народа в целом.

Изоляция от всего мира в значительной степени повлияла на становление японской культурной идентичности. Сформировались устойчивые понятия «нас» и «их». Политика самоизоляции привела к тому, что в стране наблюдалось полное отсутствие иноземного влияния. В этих условиях расцвели многочисленные формы национального искусства, являющиеся в настоящее время важной частью мирового культурного наследия.

Конец сёгуната или Бакумацу (1853–1869 гг.) олицетворяет конец эпохи Эдо и начало новой эпохи – Мэйдзи. Официально эра Мэйдзи начинается со вступления на трон нового императора Мацухито, чьим девизом стало «Светлое правление». В Японию стали прибывать первые голландские корабли, которые ввезли в страну не только иноземную культуру, но и язык. Японцы прошлого называли свой язык душой слова, этим они подчеркивали сокрытую в нем энергию и смысл. В японском обществе всегда ценились люди, которые общаются на правильном японском языке, т. к. считается, что благодаря этому языку меняется мировоззрение и сама жизнь человека. Термин «гайрайго», означающий «пришедшее извне слово», сформировал группу иностранных слов, которые прочно укоренились в японской речи. Количество гайрайго в современных текстах, особенно в научной и научно-технической литературе, весьма значительно и достигает в отдельных фрагментах 30–70% от общего количества знаков. Ежегодно в стране издают огромное количество словарей с нововведённой заимствованной лексикой. В современной Японии происходит постепенный возврат к изучению и сохранению исконно японского языка.

Как было нами упомянуто ранее, на формирование идентичности Японии особое влияние оказала религия, в частности буддизм и синтоизм. Два пути тесно переплетались между собой, но в начале эпохи Мэйдзи был опубликован указ

о пропаганде «Великого пути», где особое внимание уделяется почитанию синтоистских богов и, в частности, императора, ведь император является непосредственным потомком богини Аматэрасу, а все японцы непосредственно в той или иной степени продолжением божественного рода. Такая традиционность бессознательного восприятия японцами себя как части императорской семьи формировалась под влиянием двух культурных пластов – культура дзёмон и культура яёи. Первая – это коренная японская культура, вторая пришла с азиатского континента и стала частью японской.

Культура дзёмон построена на принципах полного и гармоничного единения людей друг с другом, взаимовыгодного совместного проживания, оптимального распределения социальных ролей в одном коллективе. Основа данной концепции – это олицетворение неразрывного единения общества и природы.

Культура яёи стремилась к утверждению вертикального господства в обществе.

Соперничество этих культур характерно как для эпохи средневековой Японии, так и Японии нового времени. Соперничество этих двух культур было постоянным явлением, и чаще всего агрессивная культура яёи одерживала верх над дзёмон. Вследствие этого в японское общество постепенно внедрялась система строгой сословности. Именно с активным распространением этих идей связывают появление в Японии буддизма, который практически полностью был противопоставлен идеям исконно японской религии – синто.

Поскольку в синтоизме не было строгих религиозных догматов и единого бога, данное обстоятельство позволило ему мирно сосуществовать с буддизмом, проникшим в Японию в VI столетии из Индии через Корею и Китай. Буддизм значительно повлиял на становление мировоззрения японцев, сформировав своеобразный взгляд на соотношение жизни и смерти. Он привил японцам отношение к окружающему миру как к майе – неистинному, иллюзорному, сотворенному. Согласно его канонам, все, что сотворено, обречено на гибель. Известный японский писатель Абэ Кобо как-то сказал, что «японцы предрасположены к смерти и легко умирают» [14].

Открытие страны, внедрение европейской культуры, традиций и языка позволило японскому обществу совместить свой «особый» путь с путем цивилизации, а процесс глобализации способствовал становлению особых ценностей, которые позволили японцам ориентироваться на особенности эпохи и ее требования.

Вплоть до Второй мировой войны Япония походила на типичную сельскую общину, основными чертами которой являлось совместное проживание и нерушимая гармония. Изначально данное общество опиралось на вполне позитивные посылки, в соответствии с которыми население воспринимало императора с императрицей в качестве общих отца и мать, а народ – как дитя. Традиционную японскую идентичность поддерживало коллективное бессознательное восприятие себя в качестве неотъемлемой части пирамидального общества – императорской системы. В сознании японцев эта система воспринималась как нечто незыблемое, на что в принципе нельзя было покушаться.

После Второй мировой войны традиционная японская идентичность под влиянием определенных внешних факторов (западная политика) начала свой путь сближения с европейской и американской моделью общества. Результат заимствования западной культуры, преобразования оригинальных западных идей, совершенствование и модернизация западных образцов на японский манер привел к благоприятным результатам экономического развития страны. Однако итог Второй мировой войны вызвал трансформацию национального сознания японцев – публичный отказ императора от своего божественного происхождения, засилие западной культуры и языка, навязывание западных символов благополучия и силы, старания зеркально повторять все европейское и американское и отвергать свое, японское. Все это послужило в какой-то степени утрате своей национальной идентичности.

Процессы обновления и модернизации послевоенного устройства японского общества не привели к единой модели, в рамках которой рядовой гражданин стал бы носителем мировой культуры. На японскую идентичность, несомненно, оказали влияние исторически обусловленные особенности развития региона.

В стратегии историко-культурного развития Японии нового времени выделяются следующие четыре тенденции:

1. Вестернизация. Этот процесс начался в период культурного и политического доминирования западной идеологии, в рамках которой происходило усвоение чуждых для японского менталитета ценностей – стандартизация и либерализм.

2. Создание союзных блоков государств (интеграция чужой идеологии в политику государства).

3. Идеология культурной изоляции, в основе которой лежат принципы объединения этносов и цивилизаций по признаку уникальности.

4. Синтез локальных культур и глобальных достижений. Современный курс Японии, направленный на взаимное обогащение [15].

Нависшая угроза над культурными ценностями и идентичностью всего японского привела к формированию наиболее оптимальной стратегии развития страны, которая позволяет сочетать в себе культурно-исторические ценности и демократические преобразования. Такой симбиоз не противоречит концептуальным постулатам японского общества: исторический контекст развития Японии гармонично накладывается на восточную философию японцев. Можно в этой связи говорить о двуполярной идентичности Японии, где внутренняя часть идентичности относится к восточной, а внешняя сторона – к западной.

Полагаем, что стоит говорить об уникальности пути Японии по сохранению своей идентичности за счет сочетания западных и восточных элементов культуры.

Последнее десятилетие развития японской цивилизации показывает глубокое разочарование в истинности западных ценностей, происходит постепенный возврат к своим национально-культурным истокам, что позволяет нам говорить о том, что идентичность Японии сейчас вновь проходит путь «очищения» от чуждых элементов западноевропейского общества. Вновь происходит возврат к духовным ценностям и ориентирам культуры дзёмон.

Полагаем, что изучать идентичность Японии можно только с учетом исторического контекста, географических особенностей и религиозных предпочтений этой страны. В первую очередь необходимо помнить, что упорядоченность системы традиционного японского общества накладывает свой отпечаток на самоидентификацию каждого из членов данного социума. Современная Япония сохраняет собственную культурную идентичность посредством комбинирования западных и восточных элементов культуры. Имея значительный опыт успешного заимствования и переработки прозападных принципов, Япония не оказывает противодействие глобализационным процессам, а идет по пути гармонизации противоречий.

Таким образом, поставленная авторами в начале исследования цель достигнута. Авторам удалось показать особенности формирования японской идентичности. В ходе исследования были решены поставленные в начале работы задачи. Таким образом, в процессе исследования исторического развития Японии и ее народа становится ясно, что основные принципы японской идентичности обнаруживаются в самом японском народе, его языке, в императоре и его семье. Именно эти факторы лежат в основе японской идентичности. Данный материал будет понятен и вызовет интерес на занятиях по особенностям перевода японской литературы, истории, культурологии и др.

Библиографический список


1. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва, 2006.
2. Заковоротная М.В. *Идентичность человека*. Ростов-на-Дону: Издательство Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999.
3. Кон И.С. *Открытие «Я»*. Москва: Полииздат, 1978.
4. Анилионис Г.П. *Глобальный мир: единый и разделенный. Эволюция теорий глобализации*. Москва: Международные отношения, 2015.
5. Бакланова О.А. Социальность как предмет социокультурного анализа. *Социодинамика.* 2017; № 6: 52–58.
6. Борзова Т.А. *Культурно-антропологические основания ценностных ориентаций молодежной субкультуры (на примере современной российской молодежной субкультуры)*. Диссертация … кандидата культурологических наук. Владивосток, 2006.
7. Дугин А.Г. *Этносоциология*. Москва: Академический Проект, Фонд «Мир», 2011.
8. Дьюи Дж. *Реконструкция в философии*. Перевод с английского М. Занадворова, М. Шикова. Москва: Логос, 2001.
9. Тишков В.А. *Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии.* Москва: Наука, 2003.
10. Карпухин О.*И. Культурная политика*. Москва: Логос, 2016.
11. Макарова А.А. Национальная идентичность современной Японии: особенности формирования, современные вызовы. *Молодой ученый*. 2021; № 5: 308–311.
12. Тушков А.А., Черникова Э.М. К вопросу об идентичности как фактору рационального самоопределения Японии. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021; № 2 (104). Available at: https://research-journal.org/archive/2-104-2021-february/k-voprosu-o-identichnosti-kak-faktoru-nacionalnogo-samoopredeleniya-yaponii
13. Япринцева К.Л. Идентичность как категория культурологического знания: подходы к определению. *Челябинский гуманитарий*. 2012; № 3 (20): 94–100.
14. Абэ Кобо. *Чужое лицо*. Available at: http://prozaik.in/kobo-abe-chughoe-lico.html
15. Чернышенко В.В. Культурная идентичность как проблема будущего России. *Образ будущего*: сборник статей второй Международной научно-практической конференции. Орел: Издательство «Картуш», 2022: 185–189.


References


1. `Erikson `E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moskva, 2006.
2. Zakovorotnaya M.V. *Identichnost' cheloveka*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Severo-Kavkazskogo nauchnogo centra vysshej shkoly, 1999.
3. Kon I.S. *Otkrytie «Ya»*. Moskva: Poliizdat, 1978.

4. Anilionis G.P. *Global'nyj mir: edinyj i razdelennyj. `Evolyuciya teorij globalizacii*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2015.
5. Baklanova O.A. Social'nost' kak predmet sociokul'turnogo analiza. *Sociodinamika*. 2017; № 6: 52-58.
6. Borzova T.A. *Kul'turno-antropologicheskie osnovaniya cennostnyh orientacij molodezhnoj subkul'tury (na primere sovremennoj rossijskoj molodezhnoj subkul'tury)*. Dissertaciya … kandidata kul'turologicheskih nauk. Vladivostok, 2006.
7. Dugin A.G. *`Etnosociologiya*. Moskva: Akademicheskij Proekt, Fond «Mir», 2011.
8. D'yui Dzh. *Rekonstrukciya v filosofii*. Perevod s anglijskogo M. Zanadvorova, M. Shikova. Moskva: Logos, 2001.
9. Tishkov V.A. *Rekviem po `etnosu: Issledovaniya po social'no-kul'turnoj antropologii*. Moskva: Nauka, 2003.
10. Karpuhin O.I. *Kul'turnaya politika*. Moskva: Logos, 2016.
11. Makarova A.A. Nacional'naya identichnost' sovremennoj Yaponii: osobennosti formirovaniya, sovremennye vyzovy. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 5: 308-311.
12. Tushkov A.A., Chernikova `E.M. K voprosu ob identichnosti kak faktoru racional'nogo samoopredeleniya Yaponii. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021; № 2 (104). Available at: https://research-journal.org/archive/2-104-2021-february/k-voprosu-o-identichnosti-kak-faktoru-nacionalnogo-samoopredeleniya-yaponii
13. Yaprinceva K.L. Identichnost' kak kategoriya kul'turologicheskogo znaniya: podhody k opredeleniyu. *Chelyabinskij gumanitarij*. 2012; № 3 (20): 94-100.
14. Ab`e Kobo. *Chuzhoe lico*. Available at: http://prozaik.in/kobo-abe-chughoe-lico.html
15. Chernyshenko V.V. Kul'turnaya identichnost' kak problema buduschego Rossii. *Obraz buduschego*: sbornik statej vtoroj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orel: Izdatel'stvo «Kartush», 2022: 185-189.

*Статья поступила в редакцию 30.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-169-172

***Borodina E.A.**, senior teacher, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: scholohova03@mail.ru*

**THE STRUCTURE OF ORGANIZATION OF A LABORATORY EXPERIMENT AS AN ASSESSMENT OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A FUTURE ENGINEER OF COMMUNICATIONS AND DATA TRANSMISSIONS.** The article studies how to form professional competencies in a bachelor of a technical university as the final result of the educational process. The author's position regarding the concept of "professional competence of an engineer in the field of communications and data transmissions" is given, and the structure of the organization of a laboratory experiment is presented as an assessment of the formation of professional competencies of the future engineers in the discipline "Metrology". The author comes to the conclusion that the developed structure of the organization of the engineer's laboratory experiment will allow such an evaluation event to check the level of development of the competence within this work. The article will be useful for teachers of technical disciplines in the field of measurements.

*Key words:* **professional competence of engineer in field of communications and data transmissions, laboratory work, future engineer, evaluation event, structure of organization of laboratory experiment.**

***Е.А. Бородина**, ст. преп., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: scholohova03@mail.ru*

# СТРУКТУРА ОРГАНИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КАК ОЦЕНКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА СВЯЗИ И ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ

Статья посвящена исследованию формирования профессиональных компетенций бакалавра технического вуза как конечного результата образовательного процесса. Приведена авторская позиция в части понятия «профессиональная компетентность инженера в области связи и телекоммуникаций», а также представлена структура организации лабораторного эксперимента как оценка формирования профессиональных компетенций будущего инженера связи и телекоммуникаций по дисциплине «Метрология». Автор приходит к выводу, что разработанная структура организации лабораторного эксперимента инженера позволит проводить такое оценочное мероприятие с целью проверки уровня сформированности компетенций в рамках этой работы. Статья будет полезна преподавателям технических дисциплин в области измерений.

*Ключевые слова:* **профессиональная компетентность инженера в области связи и телекоммуникаций, лабораторная работа, будущий инженер, оценочное мероприятие, структура организации лабораторного эксперимента.**

В связи со стремительным развитием социальной экономики России с каждым годом к будущим инженерным кадрам предъявляются жесткие требования в части качества профессиональной подготовки. Современным технологическим предприятиям на рынке труда необходим такой специалист, который обладает рядом компетенций, как профессиональных, так и социальных. Выпускник технического вуза, например, должен быстро и креативно решать профессиональные задачи, иметь навыки работы на специальном оборудовании, с различными программными продуктами, уметь анализировать полученные результаты и корректировать полученные данные, постоянно повышать уровень своего образования, саморазвиваться, находить точки соприкосновения в смежных областях деятельности, быть профессионально мобильным в постоянно развивающемся технологическом обществе и мире высоких технологий и т. д. Социальные же качества также важны работодателю, к ним можно отнести умение работать в команде, быть лидером, уметь выбирать стиль общения на государственном языке РФ, быть толерантным и уважать права человека и гражданина при личном общении и в обществе в целях выполнения профессиональных задач и т. д.

Для формирования всесторонне развитой личности будущего инженера в процессе обучения в техническом вузе должна быть выстроена четкая система форм, методов и принципов организации образования; с первых курсов мотивировать студентов к нетрадиционным решениям профессиональных задач, к научной и исследовательской деятельности в области связи и телекоммуникаций и, как результат, представить уникальную проектную выпускную квалификационную работу.

Актуальностью работы в настоящее время является недостаточно четкое представление соотнесения оценочных мероприятий дисциплины и индикаторов достижения компетенций с действиями обучающихся по каждому разделу или теме дисциплины, после изучения которой бакалавр получит определенный набор компетенций.

Целью работы является разработка структуры организации лабораторного эксперимента, позволяющей будущим инженерам в процессе обучения дисциплины «Метрология» овладеть рядом компетенций в системе организации лабораторных работ.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

– представить совокупность компетенций, сформированных в рамках лабораторной работы по метрологии, с разделом дисциплины, индикаторами достижения компетенций и описанием действий обучающегося;

– разработать структуру лабораторного эксперимента по дисциплине и соотнести их с компонентами обучения и уровнями сформированности профессиональных компетенций.

Результат исследования заключается в том, что предложенная автором структура лабораторного эксперимента будет эффективной в процессе выполнения лабораторных работ по дисциплине «Метрология», если выделена четкая взаимосвязь между оценочным мероприятием, разделом дисциплины, индикаторами достижения компетенций и описанием действий обучающегося.

Теоретическая значимость работы заключается в определении нового подхода к проведению и выполнению лабораторных работ по дисциплине «Метрология», связанную с тем, что при разбивке профессиональных компетенций на индикаторы соотнесение каждого из них с разделом дисциплины позволит проверить уровень сформированности той или иной компетенции после проведения работы. Компоненты и уровни сформированности компетенций можно брать за основу при изучении дисциплин в области измерений или «надстроить» их согласно с направлением подготовки.

Практическая значимость работы состоит в том, что совокупность компетенций, сформированных в рамках лабораторной работы по метрологии, позволяет определить действия обучающегося по каждому индикатору достижения компетенций с целью их дальнейшего анализа и корректировки. Представленная структура организации лабораторного эксперимента будет полезна преподавателям технических вузов, которые читают такие дисциплины, как «Метрология и технические измерения», «Метрология, стандартизация и сертификация» [1].

В научной литературе имеется множество подходов к определению и описанию компетентностного подхода. Это отражено, например, в трудах таких ученых, как В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя и др. Описаны понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». Автором данного исследования предложено следующее определение понятия «профессиональная компетентность инженера в области связи и телекоммуникаций» – это набор трудовых функций, включающих в себя различные умения с помощью инфокоммуникационных технологий обследовать, собирать данные, разрабатывать, анализировать и внедрять на предприятиях объекты профессиональной деятельности, а также работать с проектно-технической документацией [2; 3].

«Лабораторная работа (эксперимент) – это особый вид работы, в результате которой происходит интеграция полученных обучающимися теоретических знаний с их практическими умениями и навыками в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера на основе использования различного инструментария и технических средств» [4, с. 483].

Огромную роль при подготовке будущего инженера в области связи и телекоммуникаций отводится лабораторным работам практически по всем блокам дисциплин согласно рабочим учебным планам по направлению подготовки. Именно эффективно и качественно проводимые эксперименты дают возможность студентам получить определенные результаты обучения – набор общепрофессиональных и профессиональных компетенций дисциплин разных модулей [5]. В лабораториях должны быть созданы такие условия, при которых обучающиеся могут закрепить теоретический материал, проверить выполнение законов на практике, приобретают навыки работы с приборами и специальным программным обеспечением, анализа полученных результатов исследований, что впоследствии поможет им не только видеть и устранять ошибки, но и прогнозировать возможные последствия решения профессиональных задач.

Дисциплина «Метрология» изучается на первом и втором курсах кафедры радиоэлектроники и электроэнергетики Сургутского государственного университета для студентов направлений «Инфокоммуникационные технологии и системы связи», направленность «Корпоративные системы и сети». Лабораторные работы составляют 60% от всех работ по дисциплине.

Ниже представлена совокупность компетенций, сформированных в рамках лабораторного эксперимента по метрологии, с указанием, к какому разделу относится эта работа, с индикаторами достижения компетенций и описанием действий обучающегося (см. табл. 1).

Из табл. 1 видно, что лабораторная работа № 1 «Прямые и косвенные измерения при последовательном соединении резисторов» является оценочным мероприятием раздела дисциплины «Метрология» «**Общие сведения об измерениях физических величин и средствах измерения**». В результате проведения этого мероприятия обучающийся должен овладеть набором компетенций, таких как ОПК-2.5, ОПК-2.6, ОПК-2.7, ОПК-2.8, ОПК-4.1, ОПК 4.2, ПК-5.10, ПК-5.11, ПК-5.12, причем в таблицу необходимо добавить ссылку на оценочное мероприятие в системе Moodle.surgu.ru (т. к. Сургутский государственный университет работает на этой платформе) с целью проверки действий обучающихся в рамках каждого индикатора. В последнем столбце прописываются конкретные действия студента в рамках того или иного индикатора достижения компетенций по конкретной дисциплине. Таким образом, по ссылке преподаватель может проверить уровень сформированности компетенции, проанализировать данные и, если он низкий, скорректировать действия студента на каждом этапе проведения эксперимента.

Представленный выше набор компетенций будущих инженеров зависит от многих факторов: качества полученных ранее знаний и умений школьных предметов и предыдущих дисциплин образовательного процесса [5], содержание изученного материала по дисциплине, организации взаимодействия преподавателя и студента, оценочной системы и т. д. Для стабильной и эффективной организации процесса проведения лабораторного эксперимента необходимо разработать такую структуру исследования всех оценочных мероприятий дисциплины (например, тесты по темам/разделам, контрольным и лабораторным работам и т. д.), которая полностью сможет проверить уровень овладения набором компетенций (включая описание действий обучающегося), приведенным выше, а также с помощью ссылки на определенную платформу можно сделать вывод о полученных данных.

Таблица 1

Совокупность компетенций, сформированных в рамках лабораторной работы по дисциплине «Метрология»

| Оценочные мероприятия | Раздел дисциплины | Индикаторы достижения компетенций | Описание действия обучающегося |
|---|---|---|---|
| ОМ. Лабораторная работа № 1 «Прямые и косвенные измерения при последовательном соединении резисторов» | «**Общие сведения об измерениях физических величин и средствах измерения**» Ссылка на оценочное мероприятие в системе moodle.surgu.ru: | ОПК-2.5. Методы и средства проведения измерений лабораторных экспериментов | Определяет методы прямых и косвенных измерений при обнаружении погрешностей в процессе проведения лабораторных исследований; определяет средства измерений (генератор напряжений, амперметр, вольтметр и т. д.) |
| | | ОПК-2.6. Способы и средства измерений, этапы проведения лабораторных экспериментов | Применяет способы последовательного, параллельного и смешанного подключения средств измерений; проводит прямые измерения с помощью различных средств измерений на каждом этапе эксперимента |
| | | ОПК 2.7. Методы оценки погрешностей результатов измерений | Оценивает абсолютные, относительные и приведенные погрешности результатов измерений с помощью определения среднеквадратической погрешности ряда наблюдений и построения гистограммы распределения погрешностей |
| | | ОПК-2.8. Обработка, анализ и представление полученных результатов лабораторных экспериментов | Обрабатывает, анализирует и представляет полученные результаты расчетов абсолютных, относительных и приведенных погрешностей прямых и косвенных измерений в виде табличных и графических данных |
| | | ОПК-4.1. Использование информационно-коммуникационных технологий при решении задач профессиональной деятельности | Использует информационно-коммуникационные технологии при обработке полученных результатов расчетов абсолютных, относительных и приведенных погрешностей прямых и косвенных измерений |
| | | ОПК-4.2. Применение стандартных наборов программного обеспечения, пакетов программ общего и специального назначения | С помощью программного обеспечения Mathcad обрабатывает полученные экспериментальные данные |
| | | ПК-4.14. Разработка и представление презентационные материалов по полученным результатам лабораторных экспериментов | Разрабатывает и представляет отчет по лабораторной работе с помощью различных текстовых и графических редакторов |
| | | ПК-5.4. Собирает схемы по техническому заданию лабораторного исследования | Проводит схематизацию подключения электроизмерительных приборов при исследовании основных метрологических характеристик средств измерений |
| | | ПК-5.10. Использует компьютерную и множительную технику при разработке и оформлению отчета по лабораторному исследованию | Использует персональный компьютер, множительную технику, сканер и факс при разработке отчета по лабораторной работе |
| | | ПК-5.11. Использует различные виды программ при разработке и оформлению отчета по лабораторному исследованию | Использует различные виды редакторов, специальных пакетов программ для представления результатов эксперимента в наглядной форме при разработке отчета по лабораторной работе |
| | | ПК-5.12. Формирует и оформляет отчет по лабораторному исследованию | Оформляет отчет по лабораторной работе |

Таблица 2

Структура лабораторного исследования

| | |
|---|---|
| **Ценностный компонент** | |
| ***Предыдущие дисциплины*** | ***Последующие дисциплины*** |
| Работа в команде, основы предпринимательской деятельности, введение в профессиональную деятельность и т. д. | Основы проектной деятельности |
| ***Содержание компонента:*** различные индивидуальные и карьерные ценности, личностный рост и т. д. | |
| ***Результат:*** например, стрессоустойчивую и конкурентоспособную личность | |
| **Когнитивный компонент** | |
| ***Предыдущие дисциплины*** | ***Последующие дисциплины*** |
| Информатика, физика, безопасность жизнедеятельности, высшая математика и т. д. | Теоретические основы электротехники, материаловедение, электромагнитные поля и волны и т. д. |
| ***Содержание компонента:*** система знаний, умений и навыков школьных предметов и предыдущих дисциплин направления подготовки, с целью формирования компетенций для успешного усвоения профильных дисциплин на старших курсах | |
| ***Результат:*** например, студент, который знает различные средства измерений и способы их подключений | |
| **Практический компонент** | |
| ***Предыдущие дисциплины*** | ***Последующие дисциплины*** |
| Информатика, высшая математика, физика, инженерная математика и т. д. | Компьютерное моделирование электрических цепей и устройств, аналоговая и цифровая схемотехника и т. д. |
| ***Содержание компонента:*** использование полученных теоретических знаний при проведении лабораторного эксперимента на всех этапах его реализации | |
| ***Результат:*** например, студент, использующий пакеты специальных программ для расчета, обработки, анализа и представления полученных экспериментальных данных | |

Набор профессиональных компетенций автор рассматривает через развитие следующих компонентов обучения: ценностный, когнитивный и практический. Представленная нами структура лабораторного исследования раскрывает смысловое наполнение определенного набора компетенций по каждому компоненту, а также его содержание и результат освоения.

Рассмотрим приведенную выше структуру лабораторного исследования в рамках дисциплины «Метрология» по каждому компоненту.

Ценностный компонент: мотивационная деятельность инженера в профессиональной деятельности и личностный рост, формируемый через развитие личностных качеств, таких как работа в команде, умение быть лидером, выбор стиля общения анализирует рынок труда и образовательных услуг для саморазвития и повышения уровня образованности в области измерений и т. д. В результате чего можно говорить об инженере, готовым быть стойким к постоянно меняющимся условиям работы, конкурировать на рынке труда в своей и смежных областях деятельности.

Когнитивный компонент: в части предыдущих дисциплин (см. табл. 2) система знаний, умений и навыков, сформированных в школе (например, классификация средств измерений, способах их подключения, видах физических дисциплин и единиц их измерений, система СИ, владение компьютерной грамотностью и т. д.); в части дисциплины «Метрология» можно отнести методы измерения, устройство и принцип действия различных средств измерений, способов их подключения и т. д. В результате этого можно говорить об инженере, обладающим «фундаментом» знаний в области электрических и неэлектрических измерений различными методами, способами и средствами измерений.

Практический компонент: в части предыдущих дисциплин (см. табл. 2) умение пользоваться основными программными продуктами (*Microsoft Word, PowerPoint* и т. д.); в части дисциплины «Метрология» применять пакеты специальных программных продуктов (Mathcad, Matlab и т.д.) для представления, обработки и анализа полученных экспериментальных данных различными методами и т. д. В результате этого можно говорить об инженере, владеющим компьютерной грамотностью, что является немаловажным фактором в быстроменяющемся информационном мире.

Уровень сформированности профессиональных компетенций в системе организации лабораторной работы оценивается по четырехбалльной системе:

– высокий (оценка «отлично») – студент обладает глубокими знаниями, умениями и навыками в области измерений (самостоятельно определяет средства измерений, способы их подключения, собирает цепь и проводит измерения; методы вычисления погрешностей и проводит расчеты, обрабатывает и представляет полученные данные с помощью специальных пакетов программ; разрабатывает и оформляет отчет по работе). Студент умеет работать в команде, четко понимает цель работы и организует группу на эффективное выполнение эксперимента. Могут быть недочеты в оформлении;

– средний (оценка «хорошо») – студент обладает достаточным уровнем знаний, умений и навыков, в ходе проведения эксперимента на всех его этапах действует осознано, понимает, что делает, но работает по образцу (обычно шаги прописываются в методических рекомендациях). Проявляет себя активно в работе в команде. Допускаются незначительные ошибки в расчетах и оформлении работы;

– низкий (оценка «удовлетворительно») – студент обладает поверхностными знаниями по дисциплине (не знает способы подключения средств измерений, сборку цепи сопровождает преподаватель, уровень сформированности работы с программным обеспечением для обработки и представления результатов относится к статусу «начинающий пользователь»). Неохотно проявляет себя в работе с командой, нет понимания логики выполнения действий. Имеются значительные ошибки, влияющие на результаты расчета работы, требуется их исправление;

– критический (оценка «неудовлетворительно») – студент не обладает знаниями по дисциплине (не знает средств измерений и способов их подключения, не знает/не изучал пакеты программных продуктов для расчетов и обработки результатов эксперимента). В ходе работы не проявляет себя, абстрагируется, принцип «не трогайте меня/меня здесь нет», не принимает участия. В процессе выполнения работы и в проведении расчетов есть критические ошибки, что говорит о неправильном выполнении эксперимента и, как следствие, неправильно рассчитана работа.

Если говорить о лабораторном эксперименте, то уровень сформированности этих критериев можно проверить комплексом мероприятий: ценностный компонент – проведением анкетирования личностных качеств или педагогического наблюдения, когнитивный компонент – входной контроль или итоговый контроль в виде тестирования по работе, для определения уровня сформированности практического компонента можно предложить защиту отчета по лабораторной работе как в устной, так и в письменной форме.

К высшему инженерному образованию все больше предъявляются жёсткие требования как со стороны вузов как основоположников такого вида образования, так и потенциальных работодателей [6]. В постоянно меняющихся условиях технологических процессов обществу просто необходимы специалисты не только высокого «знаниевого» уровня, но и мобильности в части уровня сформированности способностей в смежных сферах деятельности, умеющие быстро и качественно отвечать потребностям рынка труда, решать стандартные и нетипичные задачи в профессиональной области. Необходимо быть мотивированной личностью, стремиться к постоянному и непрерывному саморазвитию и самообучению [7].

Для подготовки такого специалиста автором разработана совокупность компетенций, сформированных в рамках лабораторной работы по метрологии, а также структура эксперимента по дисциплине. Выделены компоненты обучения и уровни сформированности профессиональных компетенций по дисциплине, с помощью которых их можно проверить. Внедрение в процесс обучения структуры лабораторного эксперимента позволяет преподавателю в полной мере проверить уровень сформированности компетенций каждого оценочного мероприятия дисциплины с помощью комплекса оценочных средств, проанализировать результат и внести дополнительные коррективы в предложенную структуру.

Данная структура апробирована на кафедре радиоэлектроники и электроэнергетики Сургутского государственного университета со студентами направления «Инфокоммуникационные технологии и системы связи».

Библиографический список

1. *Инженер-проектировщик в области связи (телекоммуникаций)*. Профессиональный стандарт, утвержден Министерством труда и социальной защиты РФ 16 ноября 2020 г. № 785н.
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. *Эйдос.* Интернет-журнал. 2005.
3. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании. *Педагогическое мастерство*: материалы II Международной научной конференции. Москва: Буки-Веди, 2012. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/
4. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Боцманова Н.В. Развитие профессиональной компетентности в системе среднего профессионального образования. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы VI Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014: 283–286. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6797/
6. Пономарева О.С. Менеджмент организации: к вопросу формирования ключевых компетенций. *Молодой ученый*. 2016; № 4: 481–483.
7. Пономарева О.С. Развитие профессиональных компетенций студентов вуза в рамках концепции устойчивого развития. *Педагогика высшей школы*. 2016; № 2 (5).

References

1. *Inzhener-proektirovschik v oblasti svyazi (telekommunikacij)*. Professional'nyj standart, utverzhden Ministerstvom truda i social'noj zaschity RF 16 noyabrya 2020 g. № 785n.
2. Bermus A.G. Problemy i perspektivy realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. *`Ejdos.* Internet-zhurnal. 2005.
3. Medinceva I.P. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. *Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Buki-Vedi, 2012. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/
4. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
5. Bocmanova N.V. Razvitie professional'noj kompetentnosti v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Zanevskaya ploschad', 2014: 283-286. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6797/
6. Ponomareva O.S. Menedzhment organizacii: k voprosu formirovaniya klyuchevyh kompetencij. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 4: 481-483.
7. Ponomareva O.S. Razvitie professional'nyh kompetencij studentov vuza v ramkah koncepcii ustojchivogo razvitiya. *Pedagogika vysshej shkoly*. 2016; № 2 (5).

*Статья поступила в редакцию 25.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-172-175

***Dotsenko N.S.**, senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ndotsenko78@mail.ru*

**ADVANTAGES OF USING PODCAST IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES.** Computer technology has made a significant contribution to the language learning process. As an interactive teaching tool, podcasts are used to support the learning process, in particular for the development of listening and speaking skills. The use of such technology as podcasting is an indispensable aid to the modern teacher, which allows teachers to present educational material in a foreign language in a more dynamic form and stimulate learning outside the classroom. The author, exploring international experience, analyzes the benefits of this technology in teaching a foreign language in order to determine the impact of podcasting on students' language skills and attitudes toward learning. The study shows that podcasts significantly promote speaking and listening skills, improve pronunciation, and contribute to vocabulary acquisition.

*Key words:* **podcast, international experience, listening skills, speaking skills, motivation.**

***Н.С. Доценко,** ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ndotsenko78@mail.ru*

# ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Компьютерные технологии внесли значительный вклад в процесс обучения иностранным языкам. Будучи интерактивным средством обучения, они используются для поддержки учебного процесса, в частности для развития аудирования и разговорных навыков. Применение такой технологии, как подкастинг, является незаменимым помощником современного педагога, позволяет преподавателям предъявлять учебный материал на иностранном языке в более динамичной форме и стимулировать обучение за пределами класса. Изучив научные работы зарубежных исследователей, авторы анализируют преимущества подкастов в обучении иностранному языку, чтобы определить влияние на языковые навыки обучающихся и их отношение к учебе. В ходе исследования было выявлено, что подкасты в значительной степени способствуют развитию навыков говорения и аудирования, улучшают произношение и способствуют пополнению лексического запаса.

*Ключевые слова:* **подкаст, международный опыт, аудирование, навыки говорения, мотивация.**

Сегодня, в век повсеместного использования компьютеров и мультимедиатехнологий перед преподавателями стоит серьезная задача по созданию эффективной учебной среды с динамичной атмосферой на занятиях по иностранному языку. Растущее число людей, изучающих иностранные языки, заставляет искать новые действенные методы обучения, и один из них называется подкаст, который имеет большой потенциал в области языкового обучения.

Целью данной статьи является проанализировать международный опыт использования подкастов в обучении иностранным языкам, а также изучить влияние этой технологии на мотивацию обучающихся. Чтобы реализовать поставленную цель, авторы поставили перед собой следующие задачи:

– изучить работы зарубежных авторов, которые занимались вопросом применения подкастов в учебном процессе;

– изучить интернет-ресурсы, предоставляющие образовательной контент через подкасты;

– проанализировать, как подкасты влияют уровень мотивации студентов при изучении английского языка.

Актуальность настоящего исследования заключается в острой необходимости трансформировать практику обучения иностранным языкам, что может быть реализовано с помощью подкастов.

Научная новизна работы состоит в доказательстве положительного влияния подкастов на повышение мотивации и вовлеченности студентов в процессе обучения иностранным языкам.

Теоретическая значимость научной работы заключается в том, что результаты исследования могут быть применены в образовательном процессе с целью создания эффективной среды обучения.

Электронное обучение 21 века, оснащенное информационными и коммуникационными технологиями, включает в себя блоги, вики-технологии, подкасты, что позволяет вывести образование за пределы традиционной классной комнаты. Термин «подкаст» является комбинацией терминов pod (т.е. от Apple iPod) и broadcast. Кембриджский онлайн-словарь описывает подкаст как «радиопрограмму, хранящуюся в цифровой форме, которую можно загрузить из Интернета и воспроизвести на компьютере или на MP3-плеере» [1]. Подкасты – это цифровые аудио- и видеозаписи, загруженные в Интернет с помощью системы RSS-каналов (Rapid Simple Syndication (RSS) [2]. RSS-каналы позволяют слушателям загружать любимые аудиофайлы, используя программное обеспечение, такое как iTunes, где собрана обширная коллекция различных подкастов. Существует множество типов подкастов: теле- и радиоподкасты, созданные на базе телевизионных программ и лекций, например, VOA (Голос Америки). Примером учебных могут стать подкасты для различных целей: Luke's English podcast, Startalk, Radiolab, Quick and dirty tips, bbc.co.uk/podcasts. Подкасты, предназначенные для изучения английского языка, включают грамматические правила, лексику, идиомы и задания на тренировку произношения.

Вопросом применения подкастов в обучении занимаются многие зарубежные ученые. Ирландский исследователь Фернандо Розелл-Агилар [3] сравнивает

подкаст с общественной библиотекой, которая доставляет любые необходимые учебные материалы прямо на устройства пользователей. Выбор тем и аутентичного материала безграничен. Обучающиеся могут скачивать их свободно, без регистрации и оплаты. Американские ученые Торн и Пейн [4] в своих работах отмечают, что подкасты предоставляют аутентичные материалы и образцы языкового общения для тех, кто изучает иностранный язык. Студенты могут использовать подкасты в качестве дополнения к материалам учебника, что подтверждает Грехэм Стенли [5]. По мнению исследователей Варшауера и Хили [6], интеграция CALL-технологий (Computer Assisted Language Learning) помогает изучать язык в подлинных, аутентичных условиях, приобретая навыки общения в реальных жизненных сценариях. Ключевым моментом является то, что подкасты, созданные носителями английского языка, дают учащимся возможность послушать реальные и аутентичные материалы. О безграничном потенциале использования подкастов в развитии языковых навыков обучающихся пишут исследователи О'Брайэн и Гегельхаймер [7], Ли [8]. Подкасты могут ускорить процесс обучения языку, совершенствуя навыки аудирования, произношения, разговорной речи. Эштон-Хэй и Брукс [9] установили, что использование подкастинга облегчает процесс самообучения и может стать платформой для самокоррекции для тех, кто изучает язык более медленными темпами. Американские ученые Дукат и Ломика [10] утверждают, что подкастинг функционирует как инструмент для развития правильного произношения на иностранном языке.

В последние годы широкое распространение получила идея создания подкастов самими учащимися, так как преподаватели и педагоги увидели колоссальный потенциал, который эта технология открывает в плане обучения. Создание подкастов, по мнению австрийского ученого Бригит Филлипс [11], требует от учащихся овладения рядом навыков, включая поиск и анализ информации, создание плана или конспекта, составление и редактирование сценария, а также многократных репетиций для отработки произношения и беглости речи. В дополнение к этим полезным навыкам, задания по созданию подкастов, подготовленные учащимися, приносят большую пользу в овладении иностранным языком.

Мотивация важна в любом виде обучения и, это, несомненно, относится к изучению иностранного языка. Процесс изучения может стать довольно утомительным, особенно по мере роста уровня владения языком. Это явление можно сравнить с экономической концепцией убывающей доходности: новички могут достичь базового уровня владения коммуникативными навыками в течение относительно короткого времени. Однако по мере развития языковых способностей учащиеся обычно чувствуют, что темп совершенствования иностранного языка значительно снижается, что, в свою очередь, может привести к разочарованию и неудовлетворенности процессом обучения. Использование новых мультимедийные приложений, таких как подкасты, предоставляет ориентированную на обучающегося и его конкретные цели образовательную деятельность, которая, безусловно, способствует повышению мотивации. Новый опыт внедрения инновационных технологий, таких как подкаст, запоминается и пробуждает любопытство учеников, заменяя традиционный подход обучения на основе текста. Английские исследователи из Нортумбрийского университета Кемп, Меллор и др. [12] подчеркивают важность фактора новизны в обучении, что является стимулом учебной деятельности. Ряд исследователей – Асудар, Маранди, Ваези [13], Дейл и Пови [14] – также установили, что использование подкастов в обучении повышает внутреннюю мотивацию, которая возрастает, когда учащиеся получают интересные и сложные задания, в отличие от внешней мотивации, которая опирается на хорошие отметки в качестве награды.

В дополнение к фактору новизны студенты также развивают ощущение сопричастности при создании собственных подкастов, а также испытывают чувство гордости и развивают свою целеустремленность. Когда учащиеся сталкиваются с необходимостью поделиться своими подкастами с другими, они прикладывают больше усилий и уделяют внимание деталям, потому что знают, что результат их работы услышат и преподаватель, и остальные учащиеся. Более того, учащиеся несут ответственность за свою работу, что является стимулом для получения значимых результатов в дальнейшем обучении.

Наконец, менее уверенные в себе студенты могут работать над созданием подкаста в собственном темпе. Беспокойство, которое часто возникает при общении на иностранном языке в режиме реального времени, может быть снижено, а уверенность студентов в конечном итоге повышает общий уровень обучения.

Многоэтапный и обдуманный процесс создания подкаста заставляет студентов сосредоточиться на основных аспектах изучаемого языка, которые они часто упускают из виду. Беседуя на иностранном языке, учащимся обычно трудно расслышать собственные ошибки в грамматике, произношении и ударении. При записи подкаста студенты повторяют материал и репетируют сценарий несколько раз, чтобы их речь звучала бегло и естественно. Такая практика в изучении языка является ключевой для тренировки произношения и улучшения беглости речи [15].

Асинхронный характер создания аудиозаписей позволяет студентам сосредоточиться на своих слабых сторонах и дает им время на устранение проблем, что в конечном итоге приводит к превосходным результатам. Ученые Эштон-Хей и Брукерс [9] считают, что сравнение собственной работы с работами других учащихся позволяет переосмыслить свои способности и вдохновиться на создание новых, интересных подкастов.

Процесс создания подкаста также позволяет учащимся развить универсальные компетенции, которые целесообразно иметь в современном профессиональном мире. Проанализировав работы исследователей Миддлтона, Армстронга, Б. Филлипс [11] указывает, что подкасты, созданные студентами, повышают их творческий потенциал в учебной работе. По мнению Б. Филлипс, проект подкаста, основанный на командной работе, может стать «творческой отдушиной для студентов, позволяющей им выражать свои идеи и делиться мнениями в командной работе» [11, с. 88]. Дейл [18] также подчеркивает, что подкасты, созданные студентами, способствуют развитию творческого и критического мышления, развивают навыки решения проблем. В своих работах Кемп и др. говорят о том, что «задания для создания подкаста предоставляют студентам возможности для творчества при написании аудиосценария, используя художественные приемы для привлечения внимания аудитории» [12].

Важно отметить, что навыки цифровой грамотности, приобретенные при создании подкастов, являются обязательными в современном цифровом обществе. Задача современного преподавателя заключается в том, чтобы адаптировать свой стиль преподавания под потребности молодого поколения, которые общаются на «ты» с цифровыми технологиями [16]. Современных студентов, рожденных после 1990 года, Марк Пренски называет «цифровыми аборигенами», они «думают и обрабатывают информацию принципиально по-другому» [17]. Они отличаются от «цифровых иммигрантов» (т. е. предыдущего поколения), так как выросли на цифровых технологиях, им легко переключаться с режима офлайн на режим онлайн. Работа над созданием подкастов может помочь новому поколению студентов усовершенствовать свои цифровые навыки и повысить цифровую грамотность.

Подкастинг отлично походит для самостоятельного процесса обучения, так как чаще всего в классе преподаватель обычно говорит больше, чем ученик, и процесс обучения основан на групповой работе. Когда преподаватели используют подкасты для внеаудиторной работы, студенты имеют возможность учиться самостоятельно, в своем темпе, таким образом, развивая свое критическое мышление. Именно поэтому преподаватели высших учебных заведений все чаще стали использовать подкасты, записывая свои лекции, что положительно влияет на успеваемость студентов и результаты экзаменов [18]. Преподаватели во многих странах разрабатывают подкаст-каналы с дополнительными лекциями, которые студенты могут скачать, когда пропускают занятия, и им нужно наверстать упущенное в курсе или подготовиться к экзаменам. Например, iTunes U включает более тысячи подкастов по истории, инженерному делу, бизнесу, литературе, искусству и архитектуре, здоровью и медицине, разработанных в таких учебных заведениях, как Гарвард, Стэнфорд, Массачусетский технологический институт, Оксфорд, и других признанных университетах по состоянию на март 2021 года. Подкасты, несомненно, могут помочь учащимся, которым необходимо видеть информацию, представленную в виде графиков, карт, диаграмм. Использование подкастов в дистанционном обучении показало превосходные результаты, так как учащиеся могут просматривать или прослушивать материал вместо или после лекционных занятий, тем самым улучшая усвоение знаний по сравнению с традиционными методами передачи знаний через учебники [19].

Одним из ключевых вопросов в изучении языка является различие между рецептивными и продуктивными языковыми навыками. Студенты, изучающие иностранный язык, как правило, имеют высокие рецептивные навыки, в то время как для овладения продуктивными языковыми навыками требуется гораздо больше времени. К сожалению, такие факторы, как недостаток времени и большой размер академических групп, часто препятствуют развитию продуктивных языковых навыков. Однако в классе, где применяются средства обучения на основе передовых технологий с ориентированной на ученика средой, возможности для самостоятельного обучения с помощью подкастов компенсируют собой эти ограничения.

Приведем результаты исследований, полученные индонезийскими учеными Бустари и др. [20], цель которых была выяснить, может ли использование подкаст-медиа в обучении улучшить навыки разговорной речи студентов, особенно такие аспекты языка, как беглость речи и произношение.

Группа студентов, отобранная для эксперимента, имела сложности с продуктивной речью на иностранном языке. Основными проблемами данных студентов были отсутствие беглости речи, неумение выразить основную мысль на иностранном языке, нехватка словарного запаса и неправильное произношение. Однако после работы с подкастами проблемы, с которыми сталкивались студенты ранее, были решены, особенно это касается беглости и произношения. После экспериментального обследования выяснилось, что уже после недели активного использования подкастов при изучении иностранного языка некоторые студенты показали убедительный прогресс в таких языковых аспектах, как грамматика и словарный запас.

Этот результат согласуется с результатами исследования ученых Фитрия, Вианти, Петрус [21], которые выявили, что подкаст помогает студентам достичь лучших результатов в разговорной речи. Использование подкастов при изучении иностранного языка, безусловно, приносит пользу, позволяя учащимся улучшить свою разговорную речь, например, воссоздавая разговор или диалог, который они прослушали в подкасте.

Кроме того, исследователи Бустари и др. [21] также пришли к заключению, что применение подкастов на занятиях обеспечивает активную деятельность и

способствует максимальному вовлечению студентов в устную беседу. Те студенты, которые при предварительном тестировании проявляли неуверенность, выступая перед аудиторией, стали чувствовать себя спокойнее и лучше после занятий с использованием подкастов. Обучающие материалы подкастов повышают мотивацию студентов, помогая им стать более ответственными, независимыми и уверенными в себе. Поскольку подкаст предоставляет аутентичный материал и настоящие языковые ситуации, студенты могут имитировать носителей языка, что является великолепной речевой практикой. Таким образом, слушая подкасты одновременно с чтением текста, обучающиеся могут усовершенствовать свои творческие и исследовательские навыки, развивая критическое мышление и расширяя свой лексический запас.

Учитывая стремительный рост использования подкастов в образовательной среде, особенно в эпоху коронавируса, крайне важно проанализировать вопрос о влиянии подкастинга на мотивацию студентов в асинхронной учебной среде в контексте новых образовательных вызовов и условий. В своей работе мы изучили, какие мотивы побуждают студентов использовать подкасты и приводим результаты использования этой технологии в курсе изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза.

В общей сложности в экспериментальной группе было задействовано 38 студентов 2 курса факультета информационных технологий и больших данных Финансового университета. Средний возраст участников составил 18–20 лет, доля женщин в выборке – 15,8%. Примерно все участники имеют средний уровень (Intermediate) владения английским языком. Студентам было предложено использовать подкасты в течение семестра, начавшегося 7 февраля 2022 года по 1 июня 2022 года.

В качестве основного подкаста для данного исследования был выбран образовательный подкаст от BBC, включающий в себя новости, занятия по грамматике, истории, обучающие лекции и многое другое (доступен на сайте www.bbc.co.uk/podcasts). Все рубрики варьируются по уровню языка: начальный, начинающий, средний и продвинутый. Студентам нужно было еженедельно слушать новый урок в рубрике 6 Minute Grammar – Шесть минут грамматики, где рассказывается о грамматических явлениях за шесть минут настоящим живым языком. Каждый выпуск подкаста освещает какое-то одно грамматическое явление или правило. Для пополнения лексического запаса использовалась рубрика 6 Minute Vocabulary – 6 минут вокабуляра, здесь ведущие обсуждают насущные вопросы, фокусируясь на интересной лексике и способах ее употребления. У студентов есть возможность изучать и практиковать английский язык, использующийся в повседневных ситуациях.

В конце семестра в рамках заключительного занятия был проведен опрос, который был обязательным для всех студентов. Что касается содержания, первая часть опроса включала общие вопросы: возраст, пол, часы, проведенные в Интернете, наличие аккаунта в социальных сетях, уровень владения новыми технологиями, а также опыт использования интернет-ресурсов. Из 38 участников почти все (97,3%) имели аккаунт в социальных сетях. Подавляющее большинство студентов (84,2%) также отметили, что они являются очень уверенными пользователями цифровых технологий, а подавляющее большинство студентов (97,3%) заявили, что они положительно относятся к новым технологиям обучения.

Вторая часть опроса была посвящена уровню принятия и удовольствия от использования подкастов в процессе изучения английского языка. Помимо повышения уверенности студентов в своем английском языке, результаты также показали, что задания подкаста улучшили их языковые навыки. Фактически 84,2% (32 респондента) утверждали, что задания подкастов помогли улучшить их языковые навыки, а 86,8% (33 респондента) считают подкастинг полезным инструментом для введения и отработки новой лексики.

38 респондентов дали 38 ответов на открытый вопрос о том, как подкасты мотивируют к изучению английского языка. 26,31% (n = 10) всех ответов сообщают о мотивации развлечения (Entertaining motivation), так как наряду с обучающим контентом подкасты имеют развлекательный характер и содержат забавные или смешные факты, что положительно влияет на процесс обучения. Примерно четверть (23,7%, n = 9) ответов относятся к мотивации удобства (Convinience), поскольку студенты могут слушать и совершенствовать свой английский в удобное для них время и в любом месте. 21,05% (n = 8) ответов относятся к образовательной мотивации (Education motivation). Подкасты на сайте www.bbc.co.uk стимулировали студентов изучать новую лексику, словесные обороты, идиомы, словосочетания и т. д. и использовать их в своей продуктивной речи как на уроках, так и в повседневной жизни. 18,4% (n = 7) отметили информационную мотивацию (Information motivation). Действительно, подкасты которые мы выбрали для эксперимента, исключительно информативны и помогают студентам расширить свой кругозор. За мотивацией взаимодействия (Interaction motivation) (2,63%, n = 1) следуют мотивация времяпрепровождения (Pastime motivation) (2,63%, n = 1). Студенты единогласно заявили, что подкасты помогают им в общении с друзьями из англоязычных стран, так как подкасты содержат разнообразные примеры живого общения между близкими друзьями и многочисленные клише для эффективного общения. Наконец, 2,63% (n = 1) ответов от общего числа были отнесены к разряду «другие мотивы». Примечательным является один ответ 2,63% (n = 1) студента второго курса, который признался, что слушает подкасты, потому что это современная тенденция, и он стремится идти в ногу со временем. Данные опроса отражены на рис. 1.

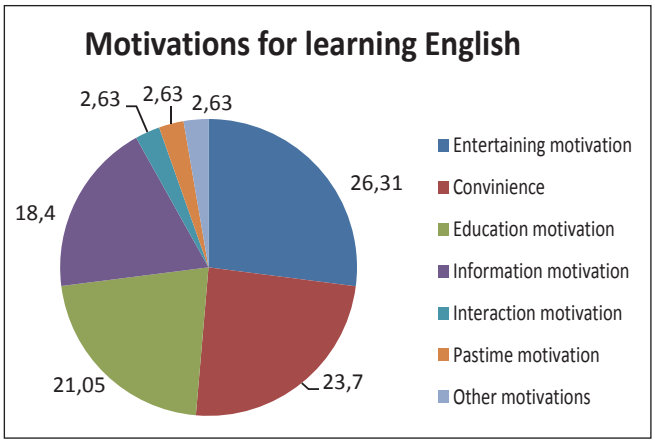



Рис. 1. Motivations for learning English

Результаты данного исследования свидетельствуют о том, что подкастинг является эффективным инструментом в преподавании иностранного языка, который дает очевидное преимущество для улучшения навыков аудирования, развития навыков понимания устной и письменной речи как в классе, так и за его пределами, а также доступ к учебным материалам курса в любое время и в любом месте. Данные подтверждают, что студенты, изучающие язык, положительно относятся к использованию технологии подкастов.

Подводя итоги, следует отметить, что основные преимущества подкастов заключаются в возможности: 1) реализовывать мобильное обучение, что позволяет учащимся учиться «на ходу»; 2) создавать эффективную учебную среду, ориентированную на обучающихся; 3) предоставлять обучающимся аутентичный языковой материал; 4) обеспечивать неформальное и увлекательное обучение иностранному языку.

Подкастинг не является панацеей от всех проблем в обучении иностранному языку в цифровую эпоху, скорее, его следует расценивать как один из многих эффективных цифровых инструментов обучения. Последующие исследования по данной теме с использованием качественных и количественных данных должны содействовать успешной интеграции подкастов в учебные программы курса иностранного языка в образовательных учреждениях. Необходимо разработать методы работы с подкастами, а также обеспечить поддержку и повсеместный доступ к компьютерным технологиям как преподавателям, так и обучающимся.

Библиографический список / References


1. *Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus*. Available at: http://dictionary.cambridge.org
2. Hasan M.M., Hoon T.B/ Podcast applications in language learning: A review of recent studies. *English Language Teaching*. 2013; 6 (2): 128–135.
3. Rosell-Aguilar F. Podcasting as a language teaching and learning tool. In 10 Years of the LLAS elearning Symposium: *Case Studies in Good Practice*. Dublin, Ireland; Voillans, France: Research-publishing.net. 2015: 31–39.
4. Thorne S., Payne J. Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expression, and Language Education. *CALICO*. 2005; № 22 (3): 371–397.
5. Stanley G. Podcasting: Audio on the Internet comes of age. *TESL-EJ*. 2006; № 9 (4).
6. Warschauer M., Healey D. Computers and language leaning: An overview. Language Teaching. 1998; № 31: 57–71.
7. O'Bryan A., Hegelheimer V. Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*. 2007; № 19 (2): 162–180. Available:https://www.researchgate.net/publication/232027307_Integrating_CALL_into_the_classroom_The_role_of_podcasting_in_an_ESL_listening_strategies_course
8. Li H.C. Using podcasts for learning English: Perceptions of Hong Kong Secondary 6 ESL students. *ELT World Online*. 2012; № 4: 78–90.
9. Ashton-Hay S., Brookes D. Here's a story: using student podcasts to raise awareness of language learning strategies. *EA Journal*. 2011; № 26 (2): 15–27.
10. Ducate L., Lomicka L. Podcasting: An Effective Tool for Honing Language Students' Pronunciation? *Language Learning & Technology*. 2009; № 13(3): 66–86.
11. Phillips B. Student-produced podcasts in language learning–exploring student perceptions of podcast activities. *IAFOR Journal of Education*. 2017.
12. Kemp J., Mellor A., Kotter R., Oosthoek J. Student-Produced Podcasts as an Assessment Tool: An Example from Geomorphology. *Journal of Geography in Higher Education*. 2011; № 36 (1): 1–14. Available at: https://doi.org/10.1080/03098265.2011.576754
13. Asoodar M., Marandi S.S., Vaezi S., Desmet P. Podcasting in a virtual Englishfor academic purposes course: Learner motivation. *Interactive Learning Environments*. 2014; № 24 (4). Available at: https://doi.org/10.1080/10494820.2014.937344

14. Dale C., Povey G. An evaluation of learner-generated content and podcasting. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2009; № 8 (1): 117–123. Available at: https://doi.org/10.3794/johlste.81.214
15. Hsu H.Y., Wang, S.K., Comac L. Using audioblogs to assist English language learning: An investigation into student perception. *Computer Assisted Language Learning*. 2008; № 21: 181–198. Available at: https://doi.org/10.1080/09588220801943775
16. Morris C., Chikwa G. Screencasts: How effective are they and how do students engage with them? *Active learning in higher education*. 2014; 15 (1): 25–37. Available at: https://doi.org/10.1177/1469787413514654
17. Prensky M.H. Sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*. 2009; № 5: 1–9.
18. McKinney D., Dyck J.L., Luber E.S. iTunes University and the classroom: Can podcasts replace Professors? *Computers & education*. 2009; № 52 (3): 617–623.
19. Back D.A., von Malotky J., Sostmann K., Hube R., Peters H., Hoff E. Superior gain in knowledge by podcasts versus text-based learning in teaching orthopedics: A randomized controlled trial. *Journal of Surgical Education*. 2017; № 74 (1): 154–60.
20. Bustari A., Samad I.A., Achmad D. The Use of Podcasts in Improving Students' Speaking Skill. JELE. *Journal of English Language and Education*. 2017; № 3 (2): 97–111. Available at: https://doi.org/10.26486/jele.v3i2.256
21. Fitria U., Vianty M., Petrus I. Using Podcast to improve students' listening and speaking achievements. *The Journal of English Literacy Education: The Teaching and Learning of English as a Foreign Language*. 2015; № 2 (1): 55–68.

*Статья поступила в редакцию 30.01.23*

УДК 378.048.2 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-175-178

***Kravchenko A.V.**, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: alvlkra@mail.ru*

**CONTENT AND STRUCTURE OF NATURAL-SCIENCE BLOCK OF ACADEMIC DISCIPLINES IN THE SYSTEM OF TRAINING BACHELORS OF EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY.** The article touches upon the current need for an adequate response of the system of higher pedagogical education to existing threats and dangers of an environmental nature. The article substantiates the idea of forming an effective practical toolkit in the system of training a health and safety teacher to teach and educate future generations in the skills of maintenance of environment. The main attention in the work is focused on the possibility of selection and application in the educational process in the system of training bachelors of education in the field of life safety of new academic subjects and courses for the choice of natural science, the content line "environmental safety". The author suggests a new format for structuring the natural science educational content in the form of "a block of academic subjects", represented by content lines in the bachelor's training system (specialization "Education in the field of life safety"), as a practical tool for enhancement the quality of their theoretical knowledge and practical skills of a natural science trend for training and education of all generations to deliberate actions in everyday life to preserve the environment.

*Key words:* **specialization "Education in the field of life safety", natural-science content, block of academic subjects, content lines, environmental education, environmental safety, pedagogical experiment, professional competence.**

***А.В. Кравченко,** аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: alvlkra@mail.ru*

# СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО БЛОКА УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья затрагивает актуальную на настоящее время необходимость адекватного реагирования системы высшего педагогического образования на существующие угрозы и опасности экологического характера. В данной статье обосновывается идея формирования действенного практического инструментария в системе подготовки учителя ОБЖ по обучению и воспитанию у будущих поколений навыков сохранения окружающей природной среды. Основное внимание в работе акцентировано на возможности отбора и применения в образовательном процессе в системе подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности новых учебных дисциплин и курсов по выбору естественно-научной направленности, содержательной линии «экологическая безопасность». Автором предложен новый формат структурирования естественно-научного учебного содержания в виде «блока учебных дисциплин», представленного содержательными линиями в системе подготовки бакалавров (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») как практического инструментария для повышения качества их теоретических знаний и практических навыков естественно-научной направленности для обучения и воспитания всех поколений осознанным действиям в повседневной жизни по сохранению окружающего природного мира.

*Ключевые слова:* **профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности», естественнонаучное содержание, блок учебных дисциплин, содержательные линии, экологическое образование, экологическая безопасность, педагогический эксперимент, профессиональные компетенции.**

В современном обществе распространен технократический образ мышления, идеализирующий возможности человека в решении острых экономических, социальных и экологических проблем. Однако опыт убеждает, что совершенные техника и экономика вступают в противоречие с законами воспроизводства и сбережения природы, наносят ущерб окружающей среде, становясь источником новых опасностей для функционирования системы «человек – общество – природа».

По характеру негативных последствий экологические проблемы можно отнести к одним из самых опасных угроз для выживания человечества. Они имеют социально-политические корни, им способствует эколого-правовой нигилизм значительной части населения. Поэтому экологическая безопасность стала объектом государственной и международной политики и важнейшим условием национальной безопасности [1].

Низкий уровень экологического образования и экологической культуры населения являются одним из факторов негативного влияния на состояние экологической безопасности страны [2].

Как отмечает П.В. Станкевич, на данном этапе развития современного образования необходимо разрешить противоречие «… между потребностью школы в специалистах в области естественно-научного образования с новым мышлением (ноосферным, глобальным, гуманитарным) и существующим у выпускников естественно-педагогических направлений и специальностей традиционным мышлением, отражающим отдельные стороны естественно-научной картины мира (социальные, химические, биологические)» [3].

В условиях существования планетарного экологического кризиса актуализируется необходимость изменения содержания педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности, направленного на снижение степени экологических угроз и опасностей.

Цель исследования: обоснование и отбор естественно-научного содержания в виде «блока учебных дисциплин», представленного содержательными линиями в системе подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности к решению задач природоохранного вида деятельности.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить ряд задач, таких как:

– произвести отбор естественно-научного учебного материала для формирования блока учебных дисциплин естественно-научной направленности в системе подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности;

– структурировать естественно-научное содержание блока учебных дисциплин в системе подготовки бакалавров в области безопасности жизнедеятельности;

– определить основополагающую содержательную линию в естественно-научном блоке учебных дисциплин в системе подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности для повышения качества образования будущих педагогов для решения задач природоохранного вида деятельности.

Научная новизна: уточнены дидактические единицы естественно-научного учебного содержания в системе подготовки учителя ОБЖ; определена структура естественно-научного содержания в виде «блока учебных дисциплин»; выделена содержательная линия «Экологическая безопасность» в естественно-научном блоке учебных дисциплин.

Теоретическая и/или практическая значимость результатов исследования:

– разработан новый формат понятийно-практического инструментария, направленного на подготовку учителей ОБЖ в целях проведения обучения и воспитания будущих поколений, ориентированного на достижение целей сохранения окружающей природной среды;

– конкретизировано актуальное в условиях сохранения опасностей и угроз экологического характера направление развития системы подготовки учителя ОБЖ;

– проведено обоснование новой структуры в системе подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в виде блока учебных дисциплин как нового формата понятийно-практического инструментария, направленного на снижение негативного воздействия на окружающую среду и переносящего вектор образования в практическую плоскость.

Педагогическое образование в области безопасности жизнедеятельности рассматривается как педагогический инструментарий, направленный на реагирование по возникающим угрозам и опасностям в современном мире. При этом ведущую роль обретает естественно-научное образование, содержащее в своей предметной области общее со сферой воздействия планетарного экологического кризиса понятие – «окружающая природная среда».

Образовательный рынок труда при предъявлении требований к современному педагогу в области безопасности жизнедеятельности в части «умения оценивать поля опасностей и показатели их негативного влияния на человека и среду обитания» [4] определяет необходимость формирования новых вариативных образовательных модулей и блоков учебных дисциплин.

По мнению педагогов-исследователей С.Б. Бахваловой, А.В. Керимовой и Р.И. Поповой, «одним из важнейших сегментов профессионального поля деятельности (совокупность объектов профессиональной деятельности в их научном, социальном, экономическом, производственном проявлении) по направлению «Педагогическое образование» является предметная область «экологическая безопасность» [5].

Положениями ФГОС ВО 3++ в целях формирования у выпускников экологической культуры и необходимых практических навыков по сохранению окружающей природной среды особенно актуализирована потребность в проектировании и применении в образовательном процессе новых учебных дисциплин, курсов по выбору и дидактических единиц знания, содержание которых будет направлено на достижение обозначенных целей.

Предлагаемым направлением новых учебных дисциплин и курсов по выбору является формирование блока учебных дисциплин естественно-научной направленности в системе подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. Отбор учебного материала для данного блока проводился при анализе методических исследований по данной тематике [4–8] и учебного плана образовательной программы высшего образования – программы бакалавриата по направлению 44.03.01 Педагогическое образование направленность (профиль) «Образование в области безопасности жизнедеятельности» (факультет безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена), из которого были отобраны образовательные модули, учебные дисциплины, содержащие дидактические единицы естественно-научного знания.

Базой исследования были факультет безопасности жизнедеятельности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» и кафедра безопасности жизнедеятельности института естественных наук и техносферной безопасности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сахалинский государственный университет» в период с 2021 по 2022 год.

Отобранный естественно-научный учебный материал структурирован в виде блока учебных дисциплин в системе подготовки бакалавров в области безопасности жизнедеятельности в РГПУ им. А.И. Герцена (см. табл. 1).

Естественно-научное содержание блока учебных дисциплин направлено на формирование основных компетенций, обеспечивающих готовность к решению задач профессиональной деятельности, следующих типов: педагогический и культурно-просветительский в освещении вопросов о безопасных условиях функционирования системы «человек – общество – природа» у будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности: УК-8 – Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций; ОПК-8 – Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний [9]; ПКО-5 – «Способен участвовать в проектировании безопасной образовательной среды»; ПКО-6 – «Способен применять предметные знания при реализации образовательного процесса в целях сохранения окружающей среды».

В результате освоения естественно-научного блока учебных дисциплин у выпускника должен быть сформирован ряд компетенций в два этапа – фундаментальный (1 и 2 курсы подготовки) и профессиональный (3 и 4 курсы подготовки).

Фундаментальный этап предполагает формирование естественно-научных компетенций у будущих учителей ОБЖ. Данный этап является «естественно-научной платформой» для формирования при последующем обучении профессиональных компетенций. Дисциплинами фундаментального этапа являются «Концепции современного естествознания», «Науки о Земле», «Безопасность жизнедеятельности», содержанием которых создается базис естественнонаучной подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности.

Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности образовательным процессом определено на втором этапе – профессиональном. Учебными дисциплинами «Ноксология», «Экологическая безопасность», «Глобальные проблемы человечества» и «Снижение негативного воздействия на окружающую среду» базис естественно-научных компетенций дополняется профессиональными компетенциями с ноксологической и природоохранной направленностями.

При этом новый курс по выбору в формате учебной дисциплины «Снижение негативного воздействия на окружающую среду» находит свое значимое место в предметной подготовке бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. Содержание данной учебной дисциплины закрепляет и конкретизирует знания естественно-научной и ноксологической направленности обучающихся для передачи будущим поколениям в последующей педагогической и культурно-просветительской деятельности теоретических знаний и практических навыков по снижению негативного воздействия на окружающую среду.

По итогам изучения естественно-научного блока учебных дисциплин обучающиеся получают комплекс теоретических и практических знаний, умений и готовностей к профессиональной деятельности:

Таблица 1

Содержание естественно-научного блока учебных дисциплин

| *Название учебных дисциплин или курсов по выбору (ФГОС ВО 3 ++ поколение)* | *Количество часов трудоемкости / зачетных ед.* |
|---|---|
| Обязательная часть подготовки | |
| Б. 1.3 Модуль «Здоровьесберегающий» | |
| Б 1.3.1 Безопасность жизнедеятельности | 72 часа (2 зачетных ед.) |
| Б. 1.3.3 Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании | 72 часа (2 зачетных ед.) |
| Б 1.8 Модуль «Предметно-содержательный» | |
| Б. 1.8.3 Концептуальные основы безопасности жизнедеятельности | 144 часа (4 зачетных ед.) |
| Б. 1.8.6 Чрезвычайные ситуации природного характера и защита от них | 72 часа (2 зачетных ед.) |
| Б. 1.8.10 Ноксология | 72 часа (2 зачетных ед.) |
| Часть подготовки, формируемая участниками образовательных отношений | |
| Б 1.10 Модуль «Комплексная безопасность человека» | |
| Б. 1.10.2 Культура безопасности человека | 108 часов (3 зачетных ед.) |
| Б 1.11 Модуль «Основные направления безопасности» | |
| Б 1.11.3 Экологическая безопасность | 72 часа (2 зачетных ед.) |
| Б 1.12 Модуль «Теоретические основы безопасности жизнедеятельности» | |
| Б. 1.12.1 Концепции современного естествознания | 144 часа (4 зачетных ед.) |
| Б 1.12.5 Науки о Земле | 108 часов (3 зачетных ед.) |
| Б 1.12.6 Глобальные проблемы человечества | 72 часа (2 зачетных ед.) |
| Ф. Б Факультативные дисциплины | |
| Ф.Б. 6 Снижение негативного воздействия на окружающую среду | 108 часов (3 зачетных ед.) |

– *знаний:* основных терминов и понятий дисциплин естественно-научной и ноксологической направленностей; по видам угроз окружающей среде в современном мире, причинам их возникновения; понятия негативного воздействия на окружающую среду; о ситуациях, при которых возникают негативные воздействия на окружающую среду; о негативных факторах воздействия на окружающую среду, механизмах их воздействия на окружающую среду, благополучие и здоровье человека; последствия от негативного воздействия на окружающую среду; о возможностях по снижению негативного воздействия на окружающую среду; о возможностях образовательной среды для достижения метапредметных результатов обучения;

– *умений:* по осуществлению поиска, критического анализа и синтеза информации, применению системного подхода для решения поставленных задач; по определению круга задач в рамках поставленной цели и выбору оптимальных способов их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; по прогнозированию последствий от воздействия хозяйственной и иной деятельности, которые могут привести к негативным изменениям качества окружающей среды; по выполнению превентивных мероприятий по снижению негативного воздействия на окружающую среду в зависимости от социального положения личности в обществе; по применению знаний дисциплины в процессе преподавания различных дисциплин и предметов в образовательных учреждениях; по применению возможностей образовательной среды для достижения метапредметных результатов обучения;

– *готовности к профессиональной деятельности;* по созданию и поддержанию в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасных условий жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества; по владению способами использования возможностей образовательной среды для достижения метапредметных и предметных результатов образования в области экологии и безопасности жизнедеятельности.

Апробация результативности применения в образовательном процессе блока учебных дисциплин естественно-научной направленности была проведена в ходе педагогического эксперимента на базе факультета безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (экспериментальная группа) и кафедры безопасности жизнедеятельности института естественных наук и техносферной безопасности ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет» (контрольная группа) при выполнении тестовой работы по тематике учебного материала содержательной линии «Экологическая безопасность».

Таблица 2

Результаты тестовой работы

| *Вопросы тестовой работы* | *Группы* | *Сумма баллов* | *Процент усвоения* |
|---|---|---|---|
| 1. Экологические факторы, их количественные показатели основных экологических проблем | Э<br>К | 65<br>61 | 86,7<br>81,3 |
| 2. Техносфера как наибольшая и актуальная опасность для окружающей природной среды | Э<br>К | 66<br>58 | 88,0<br>77,3 |
| 3. Источники негативного воздействия и механизмы воздействия негативных факторов на окружающую среду | Э<br>К | 67<br>57 | 89,3<br>76,0 |
| 4. Проявление свойств организма человека в связи с воздействием негативных экологических факторов | Э<br>К | 65<br>57 | 86,7<br>76,0 |
| 5. Принципы защиты человека и природной среды от опасностей природного происхождения | Э<br>К | 62<br>58 | 82,7<br>77,3 |
| 6. Возможности личности по снижению негативного воздействия на окружающую среду | Э<br>К | 62<br>56 | 82,7<br>74,7 |
| 7. Экологическая безопасность как объект государственной и международной политики и важнейшее условие национальной безопасности | Э<br>К | 66<br>60 | 88,0<br>80,0 |
| 8. Принципы рационального использования природных ресурсов и охраны природы | Э<br>К | 66<br>62 | 88,0<br>82,7 |

Таблица 3

Данные математико-статистической обработки результатов экспериментального обучения

| *Статистический параметр* | *Экспериментальная группа* | *Контрольная группа* |
|---|---|---|
| Количество обобщенных вопросов контрольной работы, (*n*) | 8 | 8 |
| Среднее значение процента усвоения учебного материала, % | 86,51 | 67,85 |
| Дисперсия, ($s^2$) | 5,4436 | 69,4225 |
| Среднеквадратичное отклонение, (s) | 2,333 | 8,332 |
| Коэффициент вариации, (*V*) % | 2,69 | 12,28 |

По данным математико-статистической обработки результатов экспериментального обучения, уровень усвоения учебного материала содержательной линии «Экологическая безопасность» у обучающихся экспериментальной группы значимо выше, чем у студентов контрольной группы.

Структурированное содержание естественно-научной направленности в системе подготовки бакалавров в области безопасности жизнедеятельности является значимым дополнением для повышения качества подготовки учителя ОБЖ.

Встраивание естественно-научного блока учебных дисциплин в рабочий учебный план подготовки бакалавров по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» продиктовано следующими подходами:

– конкретизацией полей опасностей и показателей их негативного влияния на человека и среду обитания в дисциплинах «Глобальные проблемы человечества», «Ноксология», «Науки о Земле»;

– актуализацией и дополнением методов защиты от опасностей применительно к сфере профессиональной деятельности и способов обеспечения комфортных условий жизнедеятельности в дисциплинах «Безопасность жизнедеятельности», «Экологическая безопасность»;

– созданием понятийно-практического инструментария, призванного обеспечить преобразование экологической культуры в логическое конечное ее состояние – экологическую безопасность, для дисциплин «Концепции современного естествознания», «Экологическая безопасность», «Снижение негативного воздействия на окружающую среду»;

– дополнением возможностей выбора нового индивидуального образовательного маршрута, способствующего решению актуальных задач по снижению угроз и опасностей экологического характера.

В ходе проведённого анализа содержания предметных областей естественно-научного образования и образования в области безопасности жизнедеятельности выполнены отбор естественно-научного учебного материала и его структурирование в блоке учебных дисциплин естественно-научной направленности в виде содержательной линии «Экологическая безопасность» для повышения качества подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности.

Системообразующей дисциплиной блока учебных дисциплин определен новый курс по выбору в формате факультативной дисциплины «Снижение негативного воздействия на окружающую среду».

Включение в образовательный процесс нового блока учебных дисциплин естественно-научной направленности, результаты математико-статистической обработки данных проведённого эксперимента показывают, что новая конструкция естественно-научного блока учебных дисциплин направлена на повышение качества подготовки учителя ОБЖ для обучения и воспитания будущих поколений в последующей педагогической и культурно-просветительской деятельности по формированию практических навыков сохранения окружающей природной среды.

Библиографический список


1. Николайкин Н.И., Николайкина Н.Е., Мелехова О.П. *Экология:* учебник для вузов. Москва: Дрофа, 2004.
2. Российская Федерация. Законы. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: утверждена Указом Президента Российской Федерации 31 декабря 2017 г. N 683. *Правительство Российской Федерации: официальный сайт.* Москва. Available at: http://government.ru
3. Станкевич П.В. Обновление системы естественнонаучного педагогического образования как результат стандартизации высшего профессионального образования. *Наука и школа*. 2009; № 1: 3–5.
4. Абрамова С.В., Бояров Е.Н. Ноксологический подход в содержании образования педагогов безопасности жизнедеятельности. *Педагогическое образование в России*. 2012; № 4: 111–116.
5. Бахвалова С.Б., Керимова А.В., Попова Р.И. Блочно-модульная организация профессиональной подготовки магистров по программе «Экологическая безопасность». *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013; № 3: 26.
6. Верещагина Н.О., Попова Р.И., Станкевич П.В. Особенности организации педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности (уровень образования – бакалавриат). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2019; № 194: 156–162.
7. Соломин В.П. *Теоретико-методологические основы и особенности организации образовательного процесса в Институте естествознания педагогического университета.* Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 1999.

8. Станкевич П.В. *Модели содержания естественнонаучного образования бакалавров и магистров: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2010.
9. Российская Федерация. Законы. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. *Правительство Российской Федерации: официальный сайт*. Москва. Available at: http://government.ru

References

1. Nikolajkin N.I., Nikolajkina N.E., Melehova O.P. *`Ekologiya:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: Drofa, 2004.
2. Rossijskaya Federaciya. Zakony. O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii: utverzhdena Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii 31 dekabrya 2017 g. N 683. *Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt.* Moskva. Available at: http://government.ru
3. Stankevich P.V. Obnovlenie sistemy estestvennonauchnogo pedagogicheskogo obrazovaniya kak rezul'tat standartizacii vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Nauka i shkola*. 2009; № 1: 3-5.
4. Abramova S.V., Boyarov E.N. Noksologicheskij podhod v soderzhanii obrazovaniya pedagogov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; № 4: 111-116.
5. Bahvalova S.B., Kerimova A.V., Popova R.I. Blochno-modul'naya organizaciya professional'noj podgotovki magistrov po programme «`Ekologicheskaya bezopasnost'». *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 3: 26.
6. Vereschagina N.O., Popova R.I., Stankevich P.V. Osobennosti organizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti (uroven' obrazovaniya – bakalavriat). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2019; № 194: 156-162.
7. Solomin V.P. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy i osobennosti organizacii obrazovatel'nogo processa v Institute estestvoznaniya pedagogicheskogo universiteta.* Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 1999.
8. Stankevich P.V. *Modeli soderzhaniya estestvennonauchnogo obrazovaniya bakalavrov i magistrov: special'nost' 13.00.02 "Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (po oblastyam i urovnyam obrazovaniya)".* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
9. Rossijskaya Federaciya. Zakony. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie: Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22 fevralya 2018 g. *Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sajt*. Moskva. Available at: http://government.ru

*Статья поступила в редакцию 30.01.23*

УДК 37.013 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-178-180

***Kuzyoma T.B.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: takida_power@inbox.ru*

**FEATURES OF FACILITATIVE INTERACTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION.** The article deals with a problem of organization of facilitative pedagogical interaction in the educational process in higher education. The article is interdisciplinary in nature, written at the intersection of psychology and pedagogy. The article reveals the content of the concept of "pedagogical facilitation". The author gives a generalized description of pedagogical facilitation, noting its characteristics and components. Special attention is paid to functional potential of pedagogical facilitation in the didactic process of higher education. Key techniques of pedagogical facilitation in the organization of a discussion in a group are presented. The main provisions for the organization of effective work of all participants of the facilitation are presented. A role of a teacher-facilitator in the process of teaching students at higher school, his personal and professional qualities are determined. The article clarifies what features of the main stages in the facilitation interaction are.

*Key words:* **pedagogical facilitation, teacher-facilitator, higher school, discussion, facilitation interaction, facilitation techniques.**

***Т.Б. Кузёма,*** *канд. пед. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: takida_power@inbox.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ФАСИЛИТАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема организации фасилитативного педагогического взаимодействия в образовательном процессе высшей школы. Статья носит междисциплинарный характер, написана на стыке психологии и педагогики. В статье раскрывается содержание понятия «педагогическая фасилитация». Автор дает обобщенное описание педагогической фасилитации, отмечая ее характеристики и компоненты. Особое внимание уделяется рассмотрению функционального потенциала педагогической фасилитации в дидактическом процессе. Представлены ключевые приемы педагогической фасилитации при организации дискуссии в группе. Обозначены основные положения для организации эффективной работы всех участников фасилитации. Определена роль преподавателя-фасилитатора в процессе обучения студентов в высшей школе, его личностные и профессиональные качества. В статье разъясняются особенности основных этапов фасилитационного взаимодействия.

*Ключевые слова:* **педагогическая фасилитация, преподаватель-фасилитатор, высшая школа, дискуссия, фасилитационное взаимодействие, техники фасилитации.**

Непрерывное развитие и модернизация системы высшего образования в России требуют повышенного внимания к вопросу подготовки в высшей школе широко эрудированных, конкурентоспособных специалистов высокого уровня, способных качественно реализовать свой потенциал в профессиональной сфере. В связи с чем проблема поиска личностно ориентированных, развивающих технологий, эффективных приёмов и методов обучения выдвигается на первый план. Её решение призвано не только обеспечить страну образованными кадрами, но и способствовать формированию нового типа отношений между участниками образовательного процесса – фасилитативного педагогического взаимодействия, в рамках которого студенты высших учебных заведений преобразуют интеллектуальные и творческие способности, полученные знания и имеющийся опыт в конкретные, необходимые в выбранной профессии компетенции. Актуальность исследования заключается в том, что фасилитативное взаимодействие, условия его осуществления, основные характеристики, наполнение этапов его реализации в образовательном процессе в высшей школе не становились предметом отдельного научного исследования. Целью статьи является рассмотрение специфики организации фасилитативного педагогического взаимодействия в процессе обучения студентов в высших учебных заведениях. Основной задачей исследования выступает анализ сущности понятий «фасилитация», «фасилитатор», «фасилитативное взаимодействие», изучение личностных и профессиональных качеств педагога-фасилитатора, характеристика этапов реализации фасилитативного взаимодействия. Научная новизна исследования состоит в систематизации блока информации о фасилитативном взаимодействии в образовательном процессе высшей школы с целью повышения эффективности обучения. Теоретическая ценность исследования заключается в углублении знаний о фасилитативном педагогическом взаимодействии, обобщении информации о поэтапной его реализации. Практическая ценность исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы при организации семинарских занятий в высшей школе, а также в практической деятельности педагогов-фасилитаторов при реализации таких методов и приёмов организации мыслительной деятельности студентов, как беседа, дискуссия, мозговой штурм, ролевая и деловая игра, коммуникативное письмо, внутренний диалог. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в дальнейших научных трудах по реализации фасилитации в высшей школе.

В 1980 в педагогическом пространстве К. Роджерсом впервые в научный оборот было введено слово «фасилитация», дословно с латинского языка переводившееся как облегчать, способствовать, помогать, стимулировать [1]. Дальнейшее развитие идеи К. Роджерса получили в работах как отечественных исследователей (Е.Е. Алимова, Р.С. Димухаметов, Э.З. Зеер, А.С. Крушинский, А.Я. Найн), так и в зарубежных (И. Браун, С. Вест, М. Джонсон, А.-С. Тейлор). Нельзя не отметить междисциплинарность фасилитации, которая успешно зарекомендовала себя не только в образовании, но и в социально-психологической сфере, управлении и менеджменте, в юриспруденции и медиации, общественно-политической сфере.

Данное понятие многоаспектное, не имеющее единой общепринятой терминологии. Однако большинство прогрессивных исследователей, работающих

в области образования, склоны под фасилитацией понимать гуманистическую, личностно ориентированную парадигму, определяющую субъект-субъектные отношения между педагогом и студентами, где личность в процессе обучения выступает не как средство, а как цель. При фасилитации существенным образом меняется роль преподавателя в образовательном процессе. Он становится не только носителем знаний в привычном понимании, но и человеком, успешно выстраивающим фасилитативное взаимодействие с помощью эмпатии, доверия, поддержки и признания. Данные взаимоотношения педагога и обучаемого выстраиваются без строгого оценивания, деструктивной критики, сугубо в положительном ключе.

Фасилитация в учебном процессе многофункциональна. Она способствует установлению доброжелательной рабочей атмосферы сотрудничества между педагогом и обучающимися, удовлетворению их социокультурных и интеллектуальных запросов, а также формированию желания получать новые знания. Она предполагает свободу выбора в принятии решений, не содержит конкретных строгих требований к организации правильного фасилитативного взаимодействия. Оказывает мощную стимуляцию для раскрытия творческого потенциала участников фасилитации. Она помогает снять сложности в коммуникации (организовать конструктивное общение в группе с помощью набора фасилитативных приёмов, техник и практик общения). К ключевым техникам можно отнести уважение и позитивное принятие обучаемого как к личности, способной к самоизменению, авансирование похвалы и обращение по имени, создание ситуации успеха, проявление педагогического такта, отсутствие фамильярности, воздействие на участников фасилитативного взаимодействия без подавления личности. Также фасилитация помогает устранить трудности в управлении групповой дискуссией (включить в дискуссию всех студентов, тем самым удается избежать их пассивности в процессе обучения, повысить вовлеченность в поиск решения поставленной задачи, совместно искать и обсуждать преимущества и недостатки предложенных креативных идей, стимулировать обмен информацией, направить обсуждение в правильное русло). Моделирование дискуссии при фасилитативном взаимодействии позволяет осветить идеи всех её участников, в результате чего каждый оказывается услышанным. За счет правильного выбора стиля общения педагога-фасилитатора с группой в значительной мере увеличивается продуктивность образования и развитие всех субъектов педагогического процесса. В дидактических целях польза организации фасилитативного взаимодействия очевидна на семинарских занятиях, при мозговом штурме, когда предполагается активное групповое обсуждение.

Фасилитация способствует созданию ситуации с различными альтернативами её разрешения, способствует осмысленному принятию этих альтернатив. Учащимся в рамках альтернативных ситуаций предоставлена свобода выбора и возможность дальнейшей реализации этого выбора, тем самым осуществляется свободоспособность учащихся как во внешнем, так и во внутреннем аспекте ее воплощения. Происходит инициация активности обучаемых, связанной с их личным выбором. В данном случае проявляется гуманистический аспект субъект-субъектного фасилитативного взаимодействия [2].

В современном образовательном процессе особо актуализируется роль педагога-фасилитатора, выступающего ведущим в реализации фасилитативной технологии и проводником в поиске решений поставленных задач. Педагог-фасилитатор, занимая нейтральную, равную позицию, направляет участников фасилитативного взаимодействия, способствует организации процесса обмена информацией, максимально эффективно структурирует беседу, поддерживает конструктивность, определяет основные правила общения между учащимися, предотвращает возможные конфликты, исключает доминирование кого-либо в группе, выявляет многообразие разных точек зрения, обращается к личному опыту учащихся, постоянно его обогащая, демонстрирует связь теории с практикой, облегчает восприятие новой информации, снижает трудности в её усвоении, поощряет творческую инициативу участников. Таким образом, основной задачей педагога-фасилитатора является правильная организация фасилитативного взаимодействия всех участников образовательного процесса и подведение их к общему пониманию вопросов, решений, выводов и в итоге – к финальному результату, который устроит всех.

Обозначим личностные качества педагога-фасилитатора. К ним относятся: толерантность (умение без явного раздражения и выраженной враждебности по отношению к участникам фасилитации относиться к их взглядам, суждениям, привычкам), аттрактивность (стремление личности к хорошему отношению к нему со стороны других участников фасилитативного взаимодействия, которое основывается на собственном положительном восприятии этих людей), ассертивность (комплексное чувство уверенности в собственных силах, способностях, навыках и умениях) [3].

Представляется важным обозначить основные моменты фасилитативного взаимодействия. Ведущим моментом является открытие субъекта к взаимодействию, т. е. к косвенному или прямому воздействию друг на друга субъектов. Данный процесс будет порождать их взаимосвязь и взаимную обусловленность. Важной задачей в данном случае становится обязательное снятие коммуникативных блоков. Участники взаимодействия должны обладать умением высказывать свою точку зрения, уметь слышать всех участников фасилитативного взаимодействия. Важно грамотно приходить к компромиссному решению, умению адекватно отстаивать свои интересы. На данном этапе необходимо стимулирование спонтанности, т. е. способности субъекта выходить из-под влияния внешнего воздействия и определенных рамок согласно своему внутреннему состоянию. Это важный навык субъекта взаимодействия максимально эффективно проявлять реакцию на определенную ситуацию без ориентиров на стандартные шаблоны поведения. В фасилитативном взаимодействии момент спонтанности позволяет участникам взаимодействия проявить ролевую гибкость, примерить на себя разное количество разнообразных ролей, в результате чего в значительной мере повышается эффективность взаимодействия всех участников фасилитации внутри сложных коммуникаций, повышается возможность заинтересовать своими нестандартными идеями других, проживая нужную роль, стать более убедительным, решительным, прийти к творческой согласованности.

Наряду со стимулированием спонтанности на данном этапе необходимо развитие уверенности в собственных силах у всех участников фасилитативного взаимодействия. Уверенность в себе является важным показателем сильной, состоявшейся личности. Личности, которой свойственно ощущать внутренние силы, осознавать способность движения вперед к решению поставленной фасилитатором задачи, умеющей грамотно преодолевать трудности, не опасаясь допустить возможные ошибки. Также важно обратить внимание на актуализацию в сознании участников структур субъектного опыта, индивидуально комплементарных содержанию учебной ситуации [4].

Второй этап фасилитативного взаимодействия в педагогической среде часто называют вариативным взаимодействием, которое в образовательном процессе реализуется в пространстве альтернативных действий. Взаимодействие участников фасилитации на данном этапе приводит к формированию навыков субъектной активности в деятельности, в которую они вовлечены различными обстоятельствами. Субъектная активность определяется через деятельность всех участников фасилитативного взаимодействия. Она представлена по динамическому принципу, как самодвижение вперед к цели, т. е. происходит своеобразная интеграция психологических возможностей субъекта, его способностей и знаний, нацеленных на решение поставленной фасилитатором-педагогом задачи. Субъектная активность учащихся высшей школы включает в себя учебную активность. В ней проявляется интерес субъекта к учебным занятиям, интенсивность учебной деятельности, её продолжительность. Организационная активность также является элементом субъектной активности и проявляется в желании студентов систематизировать, упорядочить свою интеллектуальную деятельность. Важным элементом субъективной активности представляется и интенциональная активность, когда личность ориентирована на постоянное саморазвитие, самообразование, самовоспитание. Творческая активность выражена в умении субъекта активизировать свою мыслительную деятельность, самостоятельно искать и находить «зоны поиска», переносить имеющиеся знания и умения из одной области в другую. Следующий элемент – эмоционально-целостная активность, проявляющаяся в личной заинтересованности субъекта фасилитации познавательным материалом, а также в его умении эмоционально оценивать ситуацию, проявлять сочувствие, сопереживать. Еще один элемент субъектной активности – самоаналитическая активность, когда у субъекта присутствует навык самооценки, самопознания. Жизненные ситуации воспринимаются как возможность личностного роста, творческой самореализации.

По мнению исследователя Л.Н. Павловой, суть субъектной активности учащихся высшей школы заключается в умении поставить конкретную цель, оптимально организовать процесс решения выдвинутой фасилитатором задачи и самостоятельно грамотно управлять этим процессом [5]. Таким образом, на втором этапе фасилитативного взаимодействия происходит имитация и изучение личных способов осмысленного ситуативно обусловленного реагирования на учебные задачи, реализуемые в процессе фасилитации.

Интегрирующая поддержка полученного позитивного опыта самостоятельной субъектной активности осуществляется при реализации третьего этапа фасилитативного педагогического взаимодействия. Студенты приобретают навык поведенческой и интеллектуальной автономности, когда совокупность поведенческого, эмоционального и когнитивного компонентов позволяет независимо и свободно, без вмешательства фасилитатора принимать результативные самостоятельные решения.

Таким образом, в современном условиях в образовательном процессе высшей школы педагог-фасилитатор, руководствующийся принципами фасилитации и знанием правильно организованного фасилитативного взаимодействия, использующий в своей фасилитативной педагогической практике инновационные, продуктивные формы, методы, приёмы, средства фасилитативного обучения, способен облегчить процесс получения знаний учащихся, активно стимулировать познавательный и личностный рост студентов, мотивировать их творческое мышление, развивать профессиональное сознание, раскрывать психологическую свободу, не отвлекаясь от направленности на овладение профессией.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы фасилитативного взаимодействия в образовательном процессе в высшей школе. Перспективу дальнейших научных поисков представляет детальная конкретизация и описание фасилитативных технологий, рассмотрение фасилитативных техник, методов и приёмов, реализуемых в процессе организации фасилитативного взаимодействия.

Библиографический список

1. Rogers C. *Freedom to learn for the 80's.* Columbus; Toronto; L; Sydney: Charics E. Mer-rill Co, A Bell & Howell Co, 1983.
2. Братченко С.Л. Диагностика личностно-ориентированного потенциала. Псков, 1997.
3. Филиппов В.М. *Модернизация российского образования*. Москва: Просвещение, 2003.
4. Рындак В.Г. *Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия*. Екатеринбург: Уральское отделение РАО, 2002.
5. Осницкий А.К. *Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Психологические исследования*: электронный научный журнал. 2009; № 5 (7): 17–34.

References

1. Rogers C. *Freedom to learn for the 80's.* Columbus; Toronto; L; Sydney: Charics E. Mer-rill Co, A Bell & Howell Co, 1983.
2. Bratchenko S.L. Diagnostika lichnostno-orientirovannogo potenciala. Pskov, 1997.
3. Filippov V.M. *Modernizaciya rossijskogo obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 2003.
4. Ryndak V.G. *Obrazovanie. Nauka. Tvorchestvo. Teoriya i opyt vzaimodejstviya*. Ekaterinburg: Ural'skoe otdelenie RAO, 2002.
5. Osnickij A.K. *Regulyatornyj opyt, sub`ektnaya aktivnost' i samostoyatel'nost' cheloveka. Psihologicheskie issledovaniya*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2009; № 5 (7): 17-34.

*Статья поступила в редакцию 30.01.23*

УДК 378.147 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-180-182

***Musaelyan I.F.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: maretti@yandex.ru.*

**ROLE PLAY AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF NON-LINGUISTIC STUDENTS.** The article is dedicated to a problem of using role-play as a means of developing foreign language communicative competence of non-linguistic students. Knowledge of foreign languages in the modern world is not only an opportunity to communicate with representatives of other countries, but demand and competitiveness of specialists in the labour market. Particular attention should be paid to the process of teaching students of non-linguistic universities, taking into account the fact that "Foreign Language" discipline is not their major. The article analyzes the essence of foreign language communicative competence and its basic components, the concept of role-plays, their types, advantages, stages and methodological conditions for their preparation and application. The following key features of using role-plays in teaching a foreign language to non-linguistic students have been revealed: the choice of professionally oriented role-plays and their maximum approximation to the real communicative situation. In addition, possible recommendations for overcoming difficulties in the process of foreign language teaching at non-linguistic universities have been suggested.

*Key words:* **foreign language communicative competence, role-play, non-linguistic students, non-linguistic universities, professionally oriented teaching.**

***И.Ф. Мусаелян,*** *канд. пед. наук, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: maretti@yandex.ru*

# РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ

В данной статье рассматривается вопрос о применении ролевой игры как средства развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-нелингвистов на занятиях по иностранному языку. Владение иностранным языком в современном мире – это не только возможность общаться с представителями других стран, но и востребованность, конкурентоспособность специалистов на рынке труда. Особое внимание стоит обратить на особенности изучения иностранного языка студентами неязыковых специальностей, так как дисциплина «Иностранный язык» не является для них профильной. В статье анализируются сущность иноязычной коммуникативной компетенции и ее компонентный состав, концепция ролевых игр, их классификация, преимущества, этапы проведения и методические условия их подготовки и применения. Автором выявлены ключевые особенности применения игровых технологий при обучении иностранному языку студентов-нелингвистов: выбор профессионально ориентированных ролевых игр и максимальная их приближенность к реальной ситуации общения. Также были описаны возможные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели в ходе проведения занятий по иностранному языку в неязыковом вузе.

*Ключевые слова:* **иноязычная коммуникативная компетенция, ролевые игры, студенты-нелингвисты, неязыковой вуз, профессионально ориентированное обучение.**

В современном мире владение иностранным языком – это не только возможность общения с представителями других стран и культур, но и востребованность, конкурентоспособность специалистов на рынке труда. В настоящее время цель языкового образования – развитие иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. умения грамотно пользоваться языковыми средствами в реальной жизни. Однако в педагогической практике достаточно часто имеют место случаи, когда студенты владеют грамматическими и лексическими конструкциями, но испытывают некоторые затруднения в использовании языковых знаний на практике. Именно поэтому организация процесса обучения иностранному языку в высших учебных заведениях должна обеспечивать высокое качество профессиональной подготовки специалистов, владеющих иностранным языком в качестве средства общения и обладающих соответствующим уровнем языковой грамотности.

Наиболее эффективным методом обучения иностранному языку в неязыковом вузе является ролевая игра. Внедрение игрового метода обучения в учебный процесс способствует развитию коммуникативных навыков, активизации речемыслительной деятельности студентов, формированию и развитию навыков самостоятельного выражения мысли посредством иностранного языка. В настоящем исследовании рассматриваются ролевые игры в качестве средства развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей. Этим и обосновывается актуальность данной работы.

Цель исследования – выявить особенности использования ролевых игр при развитии иноязычной коммуникативной компетенции в ходе изучения иностранного языка студентами-нелингвистами.

Достижение вышеназванной цели предполагает решение следующих задач:

- конкретизировать определение понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» и ее компонентный состав;
- определить содержание, сущность термина «ролевая игра» и значение ролевой игры в развитии иноязычной коммуникативной компетенции;
- проанализировать некоторые из существующих классификаций ролевых игр в педагогической и лингводидактической литературе;
- рассмотреть основные этапы проведения ролевых игр и методические условия применения игровых технологий на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе;
- идентифицировать особенности методики организации и проведения ролевых игр при изучении иностранного языка студентами-нелингвистами.

Научная новизна исследования заключается в недостаточном рассмотрении педагогическим сообществом вопроса о применении игровых методов обучения на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе и отсутствии методических рекомендаций, содержащих четкие требования по использованию игровых технологий в образовательном процессе.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения полученных выводов в учебном процессе преподавателями и методистами, как в вузах, так и в других учебных заведениях. Методические рекомендации по использованию ролевых игр в образовательном процессе могут способствовать эффективному формированию и развитию коммуникативных навыков, а также повышению мотивации и познавательной деятельности студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в научном обосновании ролевой игры в качестве эффективного средства развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, в определении ее содержания, структуры, методики применения в процессе обучения иностранному языку студентов-нелингвистов.

Иноязычная коммуникативная компетенция (далее – ИКК) является одной из ключевых составляющих профессиональной компетентности современного специалиста. В методике преподавания иностранных языков выделяют различные определения исследуемого понятия. В зарубежной научной литературе ИКК рассматривается в качестве взаимосвязи когнитивных, культурных, социальных и психологических факторов среды, в которой живёт индивид. Некоторые зарубежные авторы полагают, что ИКК – это языковая способность, интерпретация, выражение и обсуждение значения, подразумевающее взаимодействие двух и более индивидов. В отечественной лингводидактике ИКК определяется как языковые, речевые и социокультурные знания, умения и навыки. И.А. Зимняя считает, что ИКК представляет собой сформированную способность человека выступать субъектом коммуникативной деятельности [1]. Обобщая существующие определения данного понятия, большинство ученых трактует ИКК как способность и готовность к иноязычному общению. В настоящем исследовании мы придерживаемся определения И.Л. Бим: «Иноязычная коммуникативная компетенция – это способность и готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также знакомство учащихся с культурой страны изучаемого языка» [2, с.159–160].

Рассмотрев основные характеристики ИКК, перейдем к изучению ее компонентного состава. Анализ составляющих ИКК, имеющийся в лингводидактике и методике преподавания иностранных языков, показал, что нет единой модели состава ИКК, хотя многими авторами признается ее многокомпонентность. Наиболее часто выделяемыми субкомпонентами ИКК являются языковая (лингвистическая), речевая и социокультурная (социолингвистическая) компетенции.

В настоящей работе мы рассматриваем классификацию компонентов ИКК, предложенную И.Л. Бим. Автор выделяет пять базовых субкомпетенций:

- языковая, предполагающая владение всеми языковыми средствами (фонетическими, грамматическими, орфографическими и лексическими) и знание различных способов выражения мысли;
- речевая, подразумевающая под собой развитие речевой деятельности: чтения, письма, говорения и аудирования. Рассматриваемая субкомпетенция также включает в себя определенные темы и ситуации общения;
- социокультурная – изучение национальных особенностей иноязычной страны и представления информации о культуре своей страны;
- компенсаторная – способность осуществлять речевую деятельность на иностранном языке, несмотря на определенные пробелы в знаниях языковых средств;
- учебно-познавательная, включающая в себя развитие как общих, так и специальных учебных умений, а также изучение различных способов самостоятельного освоения информации на иностранном языке [2].

Следовательно, понятие ИКК является комплексным и обладает определенной внутренней структурой, обеспечивающей иерархическое построение между ее ключевыми субкомпонентами.

Принятие во внимание особенностей обучения иностранному языку является необходимым условием эффективной организации учебной деятельности по формированию и развитию ИКК студентов-нелингвистов. Обучая иностранному языку студентов неязыковых специальностей, преподаватель сталкивается со следующими трудностями: низкий уровень языковой и речевой подготовки студентов, нехватка качественного учебно-методического комплекса (включающего учебники, компьютерные программы, видео- и аудиоисточники обучения), а также ограничение количества учебных часов и продолжительности обучения.

В неязыковых вузах наиболее эффективным методом формирования ИКК являются игровые технологии, а именно – ролевая игра. Результаты лингводидактического анализа современных теоретических исследований подтверждают, что к определению понятия «ролевая игра» нет единого подхода. Одним из общепринятых в отечественной научной литературе определений данного понятия является следующее: ролевая игра – это методический прием, который входит в число активных способов обучения иностранному языку, в рамках которого участники условно воспроизводят реальную деятельность людей в различных ситуациях общения.

Некоторые исследователи рассматривают ролевую игру как комплексный методический прием обучения, где группа людей в форме игры рассматривает заданную тему, в которой есть поставленная проблема или конфликт, а ее участники в воображаемой ситуации выполняют определенные роли. Согласно социальному поведению человека, игра неразрывно связана с заданной учебной целью. Названное определение является наиболее полным и точным, что позволяет взять его за основу настоящего исследования.

Далее целесообразно рассмотреть классификации ролевых игр в обучении иностранному языку. В зависимости от сферы общения Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин выделяют следующие разновидности ролевых игр:

- социально-бытовые – направлены на формирование навыков общения на иностранном языке в повседневной деятельности и повышение общей культуры поведения;
- профессионально-педагогические – ориентированы на развитие навыков профессионального и делового общения [3].

Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова разработали классификацию ролевых игр в зависимости от степени контроля игры преподавателем в процессе обучения:

- контролируемые ролевые игры предполагают использование студентами предварительно выученных фраз и реплик – один из участников принимает на себя роль преподавателя, а остальные задают вопросы в качестве учащихся;
- умеренно контролируемые игры, в ходе которых обучающиеся общаются на иностранном языке на предложенные им темы при помощи распределенных ролей;
- свободные ролевые игры – подразумевают произвольное описание учащимися последовательности действий и предложенной ситуации. В рассматриваемом типе игры ведущий может предоставить студентам время на подготовку и разделить их на несколько подгрупп для дальнейшего взаимодействия [4].

Поскольку настоящее исследование посвящено проблеме формирования ИКК у студентов-нелингвистов, необходимо рассмотреть классификацию учебно-ролевых игр профессиональной направленности. О.А. Артемьева, М.Н. Макеева предлагают следующую типологию учебно-ролевых игр:

1. Луночные тренировочные игры. Название происходит от слова «лунка», функцию которой выполняют схемы, карты, кроссворды и другие учебные материалы, способствующие визуализации игрового поля. Участникам задается модель речевого поведения, с помощью которой они могут выбрать наиболее предпочтительную для себя роль. С точки зрения речевой формы подобная игра является беседой заданного плана и охватывает репродуктивный этап обучения иностранному языку ввиду использования студентами речевых образцов.
2. Ситуативные учебно-ролевые игры в отличие от первого типа применяются на продуктивном этапе обучения и предоставляют студентам большую самостоятельность. В ситуативных учебно-ролевых играх присутствует сценарий, связанный с определенной профессиональной ситуацией.
3. Профессионально ориентированные ролевые игры предполагают использование ситуативного подхода с усложненным сценарием, охватывающим определенный круг проблем. Рассматриваемый тип игры имеет большую вариативность ролей и отличается проблематикой ситуации, обеспечивающей речевую деятельность учащихся.
4. Инструментально-соревновательные игры характеризуются наличием большого количества инструментов и определенных элементов, обеспечивающих конкуренцию между командами. Проведение названного типа игр предполагает высокий уровень рефлексии и коммуникации между участниками [5].

Результаты анализа классификации ролевых игр свидетельствуют о неоднозначности существующих представлений о типологии ролевых игр в научной литературе. Рассмотренные выше типы учебно-ролевых игр профессиональной направленности являются наиболее эффективными для успешного формирования и развития ИКК в условиях неязыкового вуза.

Далее рассмотрим преимущества ролевых игр относительно традиционных методов обучения. Одним из ключевых преимуществ игровых технологий является то, что они предоставляют участникам возможность проявить их творческую активность и инициативу. И.А. Зимняя отмечает, что игровые ситуации мотивируют учащихся, тем самым повышая эффективность обучения говорению на иностранном языке [1]. Кроме того, применение игровых технологий можно рассмотреть с точки зрения формы работы на занятии: ролевая игра может проводиться как при индивидуальной, так и в рамках парной или групповой форм работы. Стоит отметить, что в игре все участники равны вне зависимости от уровня владения иностранным языком.

Ролевая игра – это речевое или ситуативное упражнение, которое позволяет отработать речевой образец в ситуации, приближенной к реальному общению. Игра мотивирует речевую деятельность студентов, поскольку имеет четкие стимулы что-то уточнить, доказать или высказать свое мнение.

Для успешного применения ролевых игр в процессе обучения необходимо определить этапы их проведения. Первый этап – подготовительный, предполагающий выбор преподавателем темы ролевой игры, формулировки проблемы, а также актуализации пройденного материала, который будет использоваться в ходе игры. Во время данного этапа преподаватель объясняет учащимся ситуацию ролевой игры, регламентирует время, описывает персонажей и их намерения. Преподаватель отбирает учебный материал, соответствующий целям и задачам игры, а также уровню обучающихся и их потребностям. Следующий этап – непосредственное проведение игры. Преподаватель обычно является ведущим или выполняет одну из второстепенных ролей, чтобы направлять игроков и стимулировать наименее активных участников процесса. Последний этап –

обобщение и анализ результатов игры, предполагающий обсуждение итогов и формирование необходимых рекомендаций для дальнейшего роста.

Эффективность проведения ролевой игры зависит от ряда методических условий. На основании проанализированных нами научных трудов выделяются следующие:

- учебный материал и регламент должны быть заранее подготовлены и прописаны;
- ситуация и цель игры должны быть понятны учащимся;
- преподаватель обычно является ведущим и создает пространство учебного действия, которое включает в себя сюжет игры, сценарий и выбор персонажей. Во время игры происходит моделирование ситуации, распределение ролей, постановка проблемы, поиск решения и как итог – групповая рефлексия.

В контексте настоящего исследования необходимо также рассмотреть особенности применения ролевых игр в обучении студентов-нелингвистов. С точки зрения некоторых отечественных исследователей, в неязыковом вузе существует два подхода к иноязычному профессионально ориентированному обучению говорению. Первый подход подразумевает обучение студентов с использованием текстов по специальности. Второй подход строится на определенных темах общения и является более перспективным, поскольку обучение на базе конкретных ситуаций приближает студентов к профессиональному общению и способствует развитию коммуникативной компетенции. Успешность речевой деятельности, в большинстве случаев выраженной в форме диалога, зависит от следующих факторов: желание вступить в контакт; умение информировать и выражать свое мнение; степень владения языковыми средствами и их применение, а также знание речевого этикета. Все перечисленное является сущностью коммуникативной компетенции. Именно ролевые игры позволяют развивать данные умения и открывают перед обучающимися большие возможности.

Игровые технологии являются своеобразным инструментом формирования личности будущего профессионала. Применение ролевых игр в обучении иностранному языку является перспективным направлением обучения. Игра воплощает в себе синтез учения и труда, так как в ней происходит моделирование условий будущей деятельности студента. Предметом игры могут стать схемы, макеты, проекты, ментальные карты или мнемокарты, которые в дальнейшем могут быть использованы студентами в профессиональной деятельности.

Отдельного внимания заслуживает вопрос сложности применения ролевых игр в ходе изучения иностранного языка в неязыковых вузах. Одна из основных задач преподавателя состоит в необходимости вовлечения студента в игровую форму обучения и обеспечения участия каждого обучающегося. Подготовительный этап организации ролевой игры предполагает создание условий, в рамках которых участники смогут применить на практике полученные ранее языковые знания и повторить наиболее сложные речевые модели с использованием как русского, так и иностранного языка. Следующая сложность организации ролевых игр состоит в создании комфортной психологической обстановки, исключающей возникновение конфликтных ситуаций и разногласий между участниками ролевой игры.

Таким образом, в качестве заключения следует отметить, что развитие ИКК является главной целью обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. В настоящем исследовании рассмотрены различные определения ИКК российских и зарубежных ученых, на основе которых сделан вывод об отсутствии единого подхода к трактовке данного понятия и его компонентного состава. С нашей точки зрения наиболее оптимально ИКК описывает И.Л. Бим, выделяя следующие базовые субкомпетенции: языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную. Вышеназванные компоненты ИКК в полной мере раскрывают навыки и умения, необходимые для свободного владения иностранным языком студентами-нелингвистами.

При формировании ИКК преподаватель сталкивается с определенными сложностями: низкий уровень языковой и речевой подготовки студентов, нехватка качественных учебно-методических материалов, недостаточное количество аудиторных часов и т. д. С учетом указанных выше факторов эффективное формирование ИКК у студентов-нелингвистов возможно при условии применения игровых технологий на занятиях по иностранному языку.

В данной работе были рассмотрены различные определения ролевых игр. В зависимости от сферы общения и степени контроля были выделены следующие типы игр: социально-бытовые, профессионально-педагогические, контролируемые, умеренно контролируемые и свободные. Учитывая специфику данной работы, также был проведен анализ учебно-ролевых игр профессиональной направленности: луночные тренировочные, ситуативные, профессионально ориентированные, инструментально-соревновательные. Был также сделан вывод о неоднозначном характере классификаций ролевых игр.

Изученные нами преимущества ролевых игр в сравнении с другими методами обучения подтвердили эффективность их применения не только с целью развития ИКК, но и для повышения интереса и мотивации учащихся. В настоящем исследовании были рассмотрены этапы проведения ролевой игры, которые включают в себя подготовку к игре, проведение и подведение итогов. Также был определен список методических условий, необходимых для эффективного проведения игры. Проанализировав опыт применения ролевых игр в ходе обучения иностранному языку студентов-нелингвистов, можно сделать следующие выводы:

1. Несмотря на имеющиеся различия в определении и классификации ролевых игр, всеми авторами акцентируется внимание на необходимости применения профессионально ориентированных ролевых игр на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах. Выполнение названного условия способствует повышению заинтересованности и мотивации студентов.

2. Процесс подготовки к проведению ролевой игры требует повышения эффективности самостоятельной работы учащихся. Данный метод обучения позволяет студентам развивать навыки самообучения, например, провести исследование игровой ситуации и найти информацию по заданной теме.

С целью успешного развития ИКК в данной работе выделены следующие особенности применения ролевых игр в процессе обучения иностранному языку в неязыковых вузах:

- игровые технологии должны отражать специфику будущей специальности студентов, то есть быть профессионально ориентированными;
- ролевые игры должны быть максимально приближены к реальности;
- ролевые игры необходимо организовать и провести с учетом языкового и речевого уровня студентов и их психологических особенностей.

Подводя итог, отметим, что цель исследования, заключающаяся в выявлении особенностей использования ролевых игр в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку студентов-нелингвистов, была достигнута с помощью поставленных задач. Описанные выводы могут быть применены на практике как преподавателями вузов, так и методистами по иностранным языкам. Именно в этом реализована практическая и теоретическая значимость работы. В результате проведенного исследования были рассмотрены различные подходы к классификации ролевых игр и выявлены актуальные вопросы для дальнейшего изучения: более системное разграничение подходов к определению ИКК и ролевых игр, а также разработка четких методических рекомендаций для преподавательского состава по внедрению профессионально ориентированных ролевых игр в процесс обучения иностранному языку студентов-нелингвистов, что подтверждает новизну исследовательской работы. Перспективы исследования заключаются в выявлении определенного круга проблем, с которыми сталкивается преподаватель в процессе применения игровых технологий в условиях неязыкового вуза.

Библиографический список


1. Зимняя И.А. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке:* пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1978.
2. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам. *Компетенции в образовании: опыт проектирования*: сборник научных трудов. Москва: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007: 156–163.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания иностранных языков).* Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
4. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2000; № 4: 20–26.
5. Артемьева О.А., Макеева М.Н. *Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности:* монография. Тамбов: Издательство Тамбовского государственного технического университета, 2007.


References


1. Zimnyaya I.A. *Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke:* posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1978.
2. Bim I.L. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam. *Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatie «IN`EK», 2007: 156-163.
3. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Slovar' metodicheskih terminov (teoriya i praktika prepodavaniya inostrannyh yazykov).* Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
4. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obucheniya inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2000; № 4: 20-26.
5. Artem'eva O.A., Makeeva M.N. *Sistema uchebno-rolevyh igr professional'noj napravlennosti:* monografiya. Tambov: Izdatel'stvo Tambovskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta, 2007.


*Статья поступила в редакцию 30.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-183-185

***Provotorova O.A.**, teaching assistant, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: oaprovotorova@fa.ru*

**THE ROLE OF A LEADER (TEACHER) IN THE INFLUENCE ON ORGANIZATIONAL CULTURE IN STUDENTS' GROUPS.** Organizational culture in study groups is one of the forms of management, being the essence of organization. The problem of the research is of much relevance: firstly, society has become more aware (students choose a university, a future profession based on their talents and abilities; teachers develop in research activities based on their true leadership potential); secondly, there are many students who choose a university because of its location, and teachers do not understand the role of a leader in study groups. The task of the study is to identify the influence of the leader (teacher) on organizational culture in students' groups. The subject of the study is the organizational culture of educational organizations and algorithms for its formation by the leader. The practical significance of the work lies in the fact that some of its provisions and information material are used in practice of training students at the Financial University under the Government of the Russian Federation.

*Key words:* **leadership, organizational culture, study group, leader, educational organizations.**

***О.А. Провоторова**, асс., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: oaprovotorova@fa.ru*

# РОЛЬ ЛИДЕРА (ПРЕПОДАВАТЕЛЯ) В ФОРМИРОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ

Ни для кого не будет большим открытием, если мы скажем, что организационная культура в учебных группах является одной из форм управления – сущностью организации. Проблема исследования до сих пор остается актуальной: во-первых, общество стало осознаннее: студенты выбирают университет, будущую профессию, опираясь на свои таланты и способности; преподаватели развиваются в научно-исследовательской деятельности, исходя из своего истинного призвания и лидерского потенциала, во-вторых, в высших учебных заведениях встречаются студенты, сделавшие выбор поступления в университет, исходя из близости к дому, а преподаватели не понимают роль лидера в учебных группах. Цель исследования заключается в выявлении роли лидера-преподавателя в формировании организационной культуры в учебных группах. Предметом исследования является организационная культура учебных организаций и алгоритмы ее формирования лидером в учебных группах. Практическая значимость работы заключается в том, что некоторые ее положения и информационный материал могут использоваться в практике подготовки студентов в Финансовом университете при правительстве Российской Федерации.

*Ключевые слова:* **лидерство, организационная культура, учебная группа, лидер, образовательные учреждения.**

Начиная заниматься данной темой в 1999 году, мы были первопроходцами как в научной практике (наши положения и информационный материал использовался для подготовки менеджеров в курской региональной бизнес-школе), так и исследователями темы в работе с подростками в детских летних лагерях как в России, так и в США.

Формируя организационную культуру в учебных группах, мы организуем учащихся, поднимаем общий уровень полезного взаимодействия внутри группы, определяем основные правила жизни организации, тем самым делая процесс обучения эффективнее.

Проблема формирования организационной культуры в учебных группах малоизучена, хотя само понятие "организационная культура" сформировалось в 80-е годы, а в России стало предметом исследований в 90-е годы.

Кроме того, понятие "организационная культура" употребляется преимущественно в контексте производственного и коммерческого менеджмента, и нам не удалось найти разнообразие работ, посвященных изучению этой проблемы применительно к учебным организациям.

В данной статье решаются следующие задачи:

1. Теоретический анализ организационной культуры: рассмотрение различных подходов к изучению организационной культуры; выявление основных составляющих организационной культуры.

2. Рассмотреть понятие лидера-преподавателя. Является ли преподаватель лидером в учебных группах?

3. Доказать влияние лидера на формирование управленческой команды и организационной культуры в учебных группах.

Организационная культура (в дальнейшем – ОК) является основной составной частью относительно новой для России парадигмы эффективного управления. ОК большинства российских организаций в настоящее время не соответствует достигнутому технологическому уровню и является тормозом для их развития.

В 80-е годы в мире сформировалось два направления ОК: в первом, рационально-прагматическом подходе организационная культура рассматривается как атрибут организации, благодаря его изменениям можно влиять на организацию (Е. Шейн, Н. Ансофф) [1]. При другом, феноменологическом подходе ОК понимается как сущность организации, а не её атрибут. Трансформация ОК – это длительный процесс, поэтому произвольное изменение ОК невозможно (Д. Сильверман, П. Бергер, М. Луи). В настоящее время ОК стала, по сути, межнациональной парадигмой исследований организаций.

Мы придерживаемся подхода, где ОК – это сущность, а значит – содержит внешнюю и внутреннюю структуру и среду:

– внешняя среда (Название, Лого, Имидж);

– внутренняя среда (Философия, Характеристики, Позиционирование, Стоимость).

1. Философия – ценности, история и принципы.

2. Качество – отличительные характеристики.

3. Позиционирование – место на рынке, в среде, занимаемое учебной группой или коммерческой компанией, где развивается ОК по отношению к конкурентам или другим подобным группам, а также набор ценностей потребностей и восприятия.

4. Ценовая политика.

Для того чтобы вывести алгоритм формирования ОК в учебных группах, необходимо провести исследование стадий развития и путей формирования ОК в крупных фирмах и учебных заведениях (авторской школе, бизнес-школе), сравнивая их, мы сможем вывести алгоритм формирования ОК в учебной группе. Это большая исследовательская и практическая работа, которая ведется нами многие годы. Сравнивая данные различных компаний, мы доказали силу и необходимость формирования ОК для достижения определенного успеха, а также пути создания ОК как философию организации.

Общим в этих организациях является целеполагание, социальная забота о сотрудниках, что стимулирует привлечение высококвалифицированных специалистов к взаимодействию в этих организациях. Хочется заметить то, что действительное наличие в организации основных ценностей приносит реальные результаты, которые материализуются в доходы, а также в процветание организации.

Хочется отметить, что внутреннее содержание ОК имеет пункт о книге или буклете (фильме), где детально расписаны принципы и логика функционирования организации, который, на первый взгляд, может показаться не столь важным. Исследуя опыт работы известных американских или западноевропейских фирм, а также российских успешных компаний, мы выявили присутствие буклетов (книги-истории, художественного фильма или музея организации) во всех без исключения фирмах. Во-первых, это косвенная реклама, приносящая свои, присущие рекламе результаты. Во-вторых, заочное знакомство с организацией для тех лиц, кому это необходимо. В-третьих, новый сотрудник, ознакомившись с буклетом, "со своим уставом в чужой монастырь не пойдет" и будет точно знать, что от него требуется и что вправе потребовать он.

Мы придаем в нашем анализе этому пункту особую важность и считаем необходимым внедрять подобные книги (буклеты, фильмы) в организации различных типов. Например, мы рекомендовали бы создать буклет для студентов первого курса любого учебного заведения, в котором содержалась бы следующая информация:

Часть I. Общая.

1. История создания учебного заведения (широко известные научные открытия и ученые).

2. Управленческая структура (схема).

3. Современная жизнь университета (количество факультетов, кафедр; курсов, дополнительных факультетов; внеплановые мероприятия).

4. Схема здания с нумерацией аудиторий.

Часть II. Для факультетов.

1. Определенный свод правил факультета.

2. Дисциплины, изучаемые на данном факультете.

3. Преподаватели факультета и их ученые степени.

4. Цели факультета и совместное сотрудничество со студентами для достижения этих целей.

5. Краткая открытая анкета интересов студентов.

6. Сообщества, лаборатории, проекты, программы и start ups, которые существуют на факультете.

Мы считаем, что создание подобного буклета крайне важно для формирования ОК в учебных группах. Можно возразить, что существуют сайты учебных заведений. Согласимся, но сейчас мы говорим о глубокой информации, написанной в стилистике университета, где красиво и ярко рассказывается об истории жизни и достижениях известных преподавателей, перечислены их заслуги, о такой книге-буклете, которую хранят и перечитывают. Это дар! Это “Библия” учебного заведения [2].

Делая вывод, отметим, что изучение истории организации способствует более быстрому вхождению в современную ОК, с другой стороны, знание истории организации позволяет довольно легко выявить ее тип и создать подходящий тип ОК с максимально выгодной кадровой политикой.

Переходя к рассмотрению внешнего содержания ОК, нужно отметить, что оно является имиджем организации или учебной группы. Имидж – это образ кого-либо или чего-либо. Этот образ непременно эмоционально окрашен и мотивирует людей к каким-либо действиям.

Говоря об имидже организации или учебной группы, особое внимание мы уделим личному имиджу руководителя, так как именно личность руководителя влияет на создание, во-первых, команды определенного типа, во-вторых, на особый имидж организации. Каким способом?

Первый – через управленческую деятельность лидера, а второй – через публичные выступления и контакты, взаимодействия, репутацию.

Личный имидж руководителя и его команды распространяется на всю его организацию, формируя имидж организации, который дополняется внешними атрибутами (названием, символом, девизом, знаком, гимном, флагом).

Необходимо отметить, что при формировании ОК в учебных группах атрибуты внешнего имиджа обязательны, так как они являются основными первоначальными показателями ОК. Они отражают основные цели (девиз), уровень интеллектуальной подготовки учащихся (название), основные направления учебной деятельности (гимн), мировоззрения учащихся (символ).

Таким образом, исследуя ОК коммерческих организаций и учебных групп, следует учитывать то, что сущность ОК одинакова, в какую бы организацию её не внедряли, то есть мы можем использовать опыт промышленных фирм при формировании ОК в учебных группах.

ОК в изучаемых нами фирмах является сущностью организации – это стержень, являющийся “философией предприятия”, который содержит все внутреннее содержание: цели, принципы, законы, а также на нем основывается имидж фирмы, помогающий достижению поставленных целей.

Анализируя ОК в группах различных организаций, мы обнаружили уже существующие учебные группы с яркой ОК – авторские школы, где роль лидера (автора) является доминирующей, основополагающей, и личный имидж руководителя формирует как внешнее содержание ОК, так и внутреннее содержание.

Изучение авторской школы позволяет нам назвать основные составляющие ОК в учебных группах, а также создать алгоритм формирования ОК в них.

В нашем исследовании речь идет об авторской школе “Fornace Guerra-Gregorj” из итальянского города Тревизо, которая была создана в конце 19 века и существовала до середины 80-х годов 20 века на территории фабрики по производству керамики и майолики. О школе, сумевшей более чем за столетие своего существования сохранить и упрочить заложенные своим создателем черты. Как же это удалось сотрудникам школы? На этот вопрос мы ответим в нашем анализе.

Во-первых, то, что семья Guerra-Gregorj обладала недюжинным организаторским талантом, была охвачена идеей об улучшении жизни рабочих и их детей средствами науки, образования и искусства, характеризовалась наличием определенных четких целей, воплощением в жизнь которых привело к успеху.

Таким образом, при формировании организационной культуры в учебных группах необходимо иметь четко сформулированные цели и ценности, разделяемые и создаваемые не только директором (автором), но педагогами и учащимися, а часто и их родителями, которые должны вести к развитию учебно-воспитательного процесса определять имидж школы [3].

Переходя к рассмотрению внешнего содержания организационной культуры (имиджа), обратим особое внимание на личность руководителя (автора школы): он – автор внутреннего содержания школы, а значит, в большей своей части и имиджа.

Это четко подтверждает прочную взаимосвязь внешнего содержания ОК с внутренним. Делая вывод, отметим: только при наличии отлаженного взаимодействия внешнего и внутреннего содержания возможно думать о сформированной ОК, а также о достижении определенных целей.

Говоря о внешнем содержании ОК в авторской школе, необходимо учитывать параметр сотрудничества и партнерства. Эти качества должны действовать в системе межличностных отношений на всех уровнях: директор – учащиеся; директор – педагоги – родители. Эти взаимоотношения формируют потребность педагога в ребенке и педагога в педагоге, что создает совершенно определенную атмосферу в школе, учителя чувствуют эмоциональный и духовный комфорт, желание творить чудеса в преподавании, а учащиеся осознают значимость обучения и самих себя.

Также ОК авторской школы характеризуется параметром общей творческой деятельности, в которую совместно включены педагоги, учащиеся и их родители. Общая творческая деятельность авторской школы является внешним содержанием ОК. Включение в творческую деятельность не только способствует развитию творческих умений и навыков учащихся, но и служит целями формирования общих традиций, символов и ритуалов, то есть формированию слаженной системы ОК в учебных группах [4].

В анализе школы семьи Guerra-Gregorj вырисовываются уникальные, присущие только этой школе черты: акцент на личность учителя, программы по организации помощи учащихся друг другу, ученическое самоуправление, сотрудничество родителей между собой, взаимопроникновение школы и семьи. Иными словами, весь учебный процесс проникнут глубоким осознанием нужд окружающих и пониманием их проблем.

Но по-прежнему особой заботой школы является преподавание истории искусства, живописи, практика на фабрике по производству керамики, разумное вплетение эстетики в канву преподавания общеобразовательных предметов.

После этого высказывания мы можем утверждать о существовании ОК в данной школе, а также доказать то, что чем выше ОК, тем выше эффективность и продуктивность работы.

Изучив ОК различных организаций, мы обнаружили наличие основных составляющих ОК, которые играют важную роль в её формировании [5].

Для создания ОК в учебных группах можно было бы предложить следующий алгоритм:

1. Задавать ритм

В хаосе команда начинает «дробиться» на части, и в какой-то момент может получиться настоящая басня Крылова про лебедя, рака и щуку. Необходимо чередовать активность – работу и отдых или разные рабочие форматы. Это поможет не выгореть. Лидер как камертон должен чувствовать такие моменты и со-настраивать команду.

2. Работать на 2 горизонтах

Сегодня будущее зачастую туманно, и очень сложно определить конкретную цель, к которой идёт команда. Если ее четко не понимать, то не будет и энергии двигаться вперёд. Необходимость фокусироваться на краткосрочные цели и промежуточные контрольные точки, а дальнесрочными целями визуализировать картину будущего. Если лидер не определит долгосрочных целей, это приведет к тому, что «ваш корабль» (учебная группа или компания) будет дрейфовать, и неизвестно, куда приплывет.

3. Определите правила игры

Если этого не сделает лидер, это сделает кто-то другой. Поэтому важно умение лидера брать на себя ответственность и выработать их.

4. Коммуницировать и разъяснять

В любой неопределенности людям важна информация. Поэтому когда сложно, лидер должен говорить с командой и выяснять, что происходит. Это может ничего не изменить, а может привести к тому, что лидером делаются маленькие шаги к достижению цели. Несмотря на простоту, это невероятно важный аспект работы в неизвестности.

5. Эмоциональное распространение и ресурс лидера

Это и эмоциональный интеллект, и эмпатия, и сердечный интеллект. Ни один робот никогда не заменит человека. Потому что именно человек может услышать и понять другого. Это очень важно развивать, и именно эти навыки станут одними из самых важных в будущем.

6. Система вознаграждения и оценок

Изменить систему вознаграждения и моральных оценок, способствующих введению в коллектив профессионально работающих педагогов и решительному избавлению от неэффективно работающих.

7. Бренд-бук

Обязательное изучение истории создания учебного заведения, что способствует формированию отношения учащихся к учебе, преподавателям. Необходимости создания внешних атрибутов имиджа: название, девиз, знак, гимн, флаг и т.д.

Необходимо следить за соблюдением трех основных параметров, которыми характеризуется ОК в учебных группах: общей системой ценностей, сотрудничеством в партнерстве, общими творческими видами деятельности.

Библиографический список

1. Шейн Э. *Организационная культура и лидерство*. Москва, 2021.
2. Чернышев А.С., Лунев Ю.А., Сарычев С.В. *Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности*. Москва, 2022.
3. Станиславский К.С. *Моя жизнь в искусстве*. Москва, 2020.
4. Чернышов А.С. *Социальная психология личности и группы*. Москва, 2021.
5. Уманский Л.И. *Психология организаторской деятельности школьников*. Москва, 2020.

References

1. Shejn `E. *Organizacionnaya kul'tura i liderstvo*. Moskva, 2021.
2. Chernyshev A.S., Lunev Yu.A., Sarychev S.V. *Apparaturnye metodiki psihologicheskoj diagnostiki gruppy v sovmestnoj deyatel'nosti*. Moskva, 2022.
3. Stanislavskij K.S. *Moya zhizn' v iskusstve*. Moskva, 2020.
4. Chernyshov A.S. *Social'naya psihologiya lichnosti i gruppy*. Moskva, 2021.
5. Umanskij L.I. *Psihologiya organizatorskoj deyatel'nosti shkol'nikov*. Moskva, 2020.

*Статья поступила редакцию 30.01.23*

УДК 378.016 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-185-187

***Rogozhina T.S.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (St. Petersburg, Russia), E-mail: tatiana1703t@mail.ru*
***Dronov V.M.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (St. Petersburg, Russia), E-mail: vladi-dronov@mail.ru*

**PERSONALIZATION OF EDUCATIONAL TRAJECTORIES WHEN STUDYING A PHYSICS COURSE BASED ON MICROCOURSES.** In the article, the authors consider problems of personalization of education and explore features and characteristics of construction of individual educational trajectories in the study of a single subject. The method of implementing the concept of personalization in the educational process when teaching physics is described. A scheme of a training intellectual system is given, its elements are considered, two approaches to personalized learning are analyzed: adaptive and selectable, the main characteristics of personalization are given. The paper analyzes a possibility of implementing personalized learning through the use of microcourses in the educational process. This direction is complemented by a detailed examination of the structure of the microcourse complex "Physics for you", developed by the authors of the article and intended for personal study of the subject. In conclusion, the authors list advantages of the use of this complex for students and outline prospects for its further improvement.

*Key words:* **individual educational trajectories, personalization, microcourse, digital platform, video lecture, test, diagram.**

***Т.С. Рогожина**, канд. физ.-мат. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: tatiana1703t@mail.ru*
***В.М. Дронов**, канд. физ.-мат. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: vladi-dronov@mail.ru*

# ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ФИЗИКИ НА БАЗЕ МИКРОКУРСОВ

В данной статье рассматривается актуальные на сегодняшний день проблемы персонализации образования, исследуют особенности и характерные признаки построения индивидуальных образовательных траекторий при изучении отдельно взятого предмета. Описывается способ реализации концепции персонализации в учебном процессе при обучении физики. Приводится схема обучающей интеллектуальной системы, рассматриваются её элементы, анализируются два подхода к персонализированному обучению: адаптивный и с возможностью выбора, приводятся основные характеристики персонализации. В работе анализируется возможность реализации персонализированного обучения посредством использования в образовательном процессе микрокурсов. Данное направление дополняется детальным рассмотрением структуры комплекса микрокурсов «Физика для тебя», разработанного авторами статьи и предназначенного для персонального изучения предмета. В заключение авторы приводят возможности, которые дает обучающимся использование данного комплекса и намечают перспективы его дальнейшего совершенствования.

*Ключевые слова:* **индивидуальные образовательные траектории, персонализация, микрокурс, цифровая платформа, видеолекция, тест, диаграмма.**

Переносу акцента с унифицированного образования на персонализированное способствовал запуск программы «Приоритет–2030». Из 106 вузов-победителей около 70 намерены ориентироваться в своих программах развития на индивидуализацию образования. Это не значит, что на государственном уровне появился указ, и все ему обязаны следовать, однако государство считает это направление важным.

Если говорить об особенностях конкретных дисциплин, то в социальных и гуманитарных науках большое поле деятельности для индивидуализации в выборе различных тем исследований и дисциплин.

Для инженерных наук актуальность персонализации связана с выбором технологий, которую может изучать и затем использовать в профессиональной деятельности студент, а также с уровневой подготовкой. Персонализация не менее необходима на младших курсах. Базовые предметы – физика и математика – часто являются «камнем преткновения» для некоторых студентов и подчас – причиной оставить университет. Чтобы эти студенты могли учиться, необходимо компенсировать недостаточный уровень знаний, которые они имеют на входе, помочь адаптироваться к университетской программе.

За данной тематикой ещё не успели закрепиться устоявшиеся термины. Профессиональное сообщество использует множество терминов (понятий), подчас придавая им разные, но не сильно отличающиеся значения. Такие понятия, как персонализированное обучение, дифференцированное обучение, индивидуальная траектория развития, индивидуальный образовательный маршрут, адаптивное обучение, интеллектуальная обучающая программа и т. д., встречаются при исследовании данной темы и в чем-то пересекаются. Поэтому любое исследование или статья, которая пишется по данной тематике, начинается с того, что нужно договориться о том, что мы будем понимать под определенными понятиями, чтобы донести до читателя наше видение концепции персонализации образования.

Примем за основу следующее определение: персонализированное обучение – это такой подход к построению образовательной траектории, при котором содержание и методы выстраиваются под индивидуальный запрос каждого обучающегося [1].

Персональная траектория – это набор пройденных и запланированных шагов, выбранных осознанно. Под шагом развития будем понимать любой изученный контент, решение задачи, выполнение практического задания и т. д.

Это подразумевает целенаправленное конструирование такого образовательного опыта в электронных образовательных системах, который подходит под запросы, цели, таланты и интересы обучающихся.

Для педагога это означает, что необходимо специально конструировать курс с содержанием и методами, отвечающими индивидуальным запросам обучающегося [2].

Интерес к данной методике объясняется тем, что использование в обучении индивидуальных образовательных траекторий позволяет решить ряд проблем, основными из которых являются те, что обучающиеся не могут определить, что в курсе наиболее важное; не могут понять, в какой последовательности лучше изучать учебный материал; не способны объективно оценить свои сильные и слабые стороны; отстают от стандартной программы. Отсутствие персонализации создает не меньше проблем и педагогу, которому одновременно нужно обучить большое количество учащихся и необходимо учитывать то, что они имеют разную подготовку, разные знания, различные когнитивные способности. Стандартная программа не позволяет мотивировать «сильных» учащихся, заставляя педагога уделять больше времени тем, кто не успевает усваивать программу.

Ещё одной причиной обратить внимание на индивидуализацию в образовании является то, что порой человек вынужден делать перерывы в обучении и заниматься практической деятельностью, т. е. работать. В этот период может произойти переосмысление жизненных приоритетов и изменение требований к себе и к образованию [3]. Человек, желающий продолжить образование, знает, что ему нужно и что он хочет, ему необходим персональный подход.

Решение одних вопросов порождает другие, которые ещё ждут своего решения, а именно – насколько может быть персонализировано обучение в рамках действующих стандартов ФГОС? Имеет ли место быть персонализация только в

коммерческом обучении, и можно ли его перенести в современное российское образование? Насколько учащийся определенного возраста или студент способен оценить то, что ему нужно? Ведь для этого необходимо умение управлять своим развитием и своей образовательной траекторией, умение её целенаправленно выстраивать, проводить объективную оценку своих возможностей. Кроме того, необходимо знание мира, знание себя, экономических аспектов для поиска способов идеального применения себя в реальном мире. Эти составляющие также необходимо обеспечить обучающемуся. В настоящее время система образования этого не предоставляет.

Целью данной работы было исследование возможностей построения индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) при изучении отдельно взятого предмета и способов реализации таких возможностей при обучении физике.

Задачи поставленные для достижения цели:

1. Разработка модели обучающей интеллектуальной системы.
2. На основе модели создание обучающего комплекса микрокурсов «Физика для тебя».
3. Тестирование комплекса в факультативной форме.

Научная новизна отражена в совмещении в практической работе идеи микрокурсов с изучением фундаментальной базовой дисциплины – физики. Такой подход дает положительные результаты в персонализированном обучении, так как учитываются возможности конкретного студента и удобство использования обучающего комплекса.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что созданный авторами комплекс микрокурсов «Физика для тебя» предоставляет широкие возможности использования в плановом учебном процессе факультативно и при самостоятельном изучении предмета. И представляет собой одну из форм реализации персонализированного подхода в образовании.

Построение ИОТ – сложная, огромная интеллектуальная работа, включающая множество аспектов. И, по возможности, необходимо отдать часть этой работы искусственному интеллекту [4]. В настоящее время задачу персонализации пытаются решить через институт тьюторства. Однако тьюторы бывают разные, играет роль так называемый «человеческий фактор». Для достижения поставленной в работе цели привлекательной является идея оцифровать ИОТ, положить в алгоритмы, чтобы алгоритмы массово помогали обучающимся.

Общие принципы интеллектуальной цифровой персонализации заключаются в том, что человек (обучающийся) каким-то образом взаимодействует с обучающей системой [5]. При этом он тестируется обучающейся системой, собираются определенные диагностические данные и система, проанализировав данные, приспосабливается под пользователя и предлагает определенную ИОТ. Обмен данными между системой и пользователем происходит непрерывно, цифровая система постоянно анализирует и уточняет информацию о пользователе и подстраивается под него.

Составляющими обучающей интеллектуальной системы являются модель студента, модель адаптации и модель предметной области. Схема модели представлена на рис. 1.

Модель студента система собирает из данных о конкретном пользователе. Это могут быть образовательные результаты, стиль обучения, когнитивный стиль, психологические особенности, предпочтения, портфолио и т. д. Модель предметной области содержит огромное количество элементов, соединенных различными связями. Каждый элемент представляет собой тему, задачу, упражнение, которое можно рассматривать локально. Возможна разбивка на более мелкие элементы, такие как определение явления, теорема, закон и т. д. Соединенные определенными связями эти данные представляют собой оцифрованную область знания. По этой системе, перемещаясь между элементами, и предстоит двигаться обучающемуся. Модель адаптации отвечает за подстройку модели предметной области под пользователя, т. е. как бы является связующим звеном. Здесь подбираются цели обучения, выбирается темп обучения, подходы к обучению, образовательные материалы; может меняться очередность и сложность изучения материала. Обучающая программа набирает из базы предметной области то, что подходит данному пользователю.

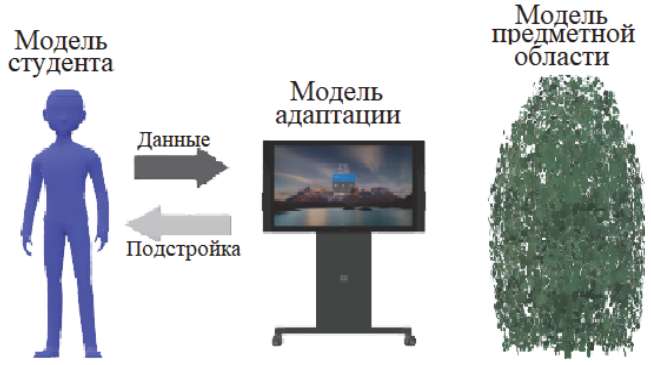



Рис. 1. Схема обучающей интеллектуальной системы

В настоящее время при разработке обучающих систем реализуются два подхода. Адаптивное обучение, когда всё решения по построению траектории принимаются системой. Такой подход хорош для изучения устоявшейся системы знаний, например, иностранного языка, математики, физики и т. д. Программа сама подстраивается под начальный уровень знаний пользователя. Пользователь обычно новичок или не специалист в изучаемой области, и ему необходимо, чтобы программа «сама решила», как для него будет лучше. Второй подход заключается в реализации ИОТ с возможностью выбора. Программа позволяет пользователю выбирать и менять направление обучения, проявлять высокий уровень самодисциплины и саморегуляции и быть ответственными за результаты своего обучения.

В целом концепция персонализации не имеет строгого определения, а скорее – набор характеристик, который может подвергаться изменениям и дополнениям.

Основными характеристиками персонализации можно считать:

1. Воздействие обучаемого на процесс обучения.
2. Самостоятельная постановка студентом цели обучения.
3. Свобода в выборе программы обучения.
4. Возможность обучаемого управлять своей учебной деятельностью.
5. Проявления своей индивидуальности в обучении.
6. Выстраивание личного образовательного маршрута.
7. Свобода способов самореализации личности в культурно-образовательном пространстве.

Траектории могут отличаться масштабом, они могут быть внутри вуза, а также внутри курса. Однако принципы построения траекторий имеют общие основы. Прежде всего, предстоит ответить на вопросы: для кого они персонализируются? Чем наполнить образовательное пространство курса? Как курс будет адаптироваться под пользователя? Как отслеживать движение и результативность, и как форсировать правильные действия? Как спроектировать курс, чтобы участники поверили в результативность такого обучения? Затем определиться по масштабу времени прохождения курса, по размеру шагов, типу аудитории, результативности, по наличию или типу цели, по формату активности.

Одним из перспективных подходов к построению персонализированных курсов является идея «микрокурсов» [6]. В этом случае учебный материал разбивается на небольшие, логически законченные части, каждую из которых можно изучать по отдельности. Количество микрокурсов зависит от объёма темы и глубины погружения в неё. Сами сеансы микрокурса представляют собой короткие, по 30–40 минут уроки, заполненные видео-, аудио- и текстовыми материалами.

В настоящее время Интернет предлагает огромное количество обучающего материала [7], в том числе видеолекций по физике. Но это не является полноценным обучением, так как отсутствует индивидуальная траектория с четкой конечной целью, нет проверочных заданий и обратной связи.

Для разработки комплекса микрокурсов «Физика для тебя» был выбран сценарий разработки адаптивного обучения, на основе которого авторы придерживались следующего плана:

1. Определить цели обучения.
2. Разделить предметную область на элементы.
3. Задать связи между элементами.
4. Задать объём изучения за один раз.
5. Задать общую последовательность освоения предметной области или несколько вариантов последовательности освоения.
6. Создать правила или критерии перехода от одного элемента к другому.

Комплекс «Физика для тебя» состоит из семи модулей: механика, молекулярная физика и термодинамика, электростатика, магнетизм, волновая оптика, квантовая оптика и основы квантовой механики. Каждый модуль логически разбит на несколько микрокурсов. Например, модуль «Кинематика» включает в себя два микрокурса: «Кинематика поступательного движения» и «Кинематика вращательного движения», а «Волновая оптика» включает в себя три микрокурса: «Интерференция», «Дифракция», «Поляризация». Таким образом, курс «Физика для тебя» представляет собой комплекс микрокурсов, собранных в определенную систему.

Каждый микрокурс может быть изучен как самостоятельная, независимая от других тема, как некая «скорая помощь» обучающемуся. Также система может быть использована для систематического, планомерного изучения курса физики, что, конечно, более предпочтительно для предмета, являющегося фундаментальным.

Работа пользователя в цифровой платформе начинается с того, что система осуществляет входной контроль в форме теста. Для осуществления входного контроля авторы заранее сформировали банк вопросов, относящихся к разным учебным модулям курса физики. Отличие адаптивного тестирования от традиционного состоит в том, что система подбирает вопросы по сложности в зависимости от ответа пользователя на предыдущий вопрос, т. е. сначала даётся трудный вопрос и, если пользователь не смог ответит, система даёт вопрос более легкий. Если вновь не смог ответить, то следующий вопрос будет ещё легче. Если пользователь начал отвечать, то следующие вопросы будут труднее. Таким образом система настраивает своё понимание на то, что человек знает, что не знает.

По итогам входного тестирования система показывает результаты в виде диаграммы (см. рис. 2), и обучающийся может наглядно видеть свои «пробелы» и выбирать для изучения нужные модули.

По осям диаграммы расположены учебные модули, числовые данные имеют масштаб от 0 до 10 и обозначают количество верных ответов. При подсчете верных ответов учитывается «вес» вопроса, отражающий его сложность.

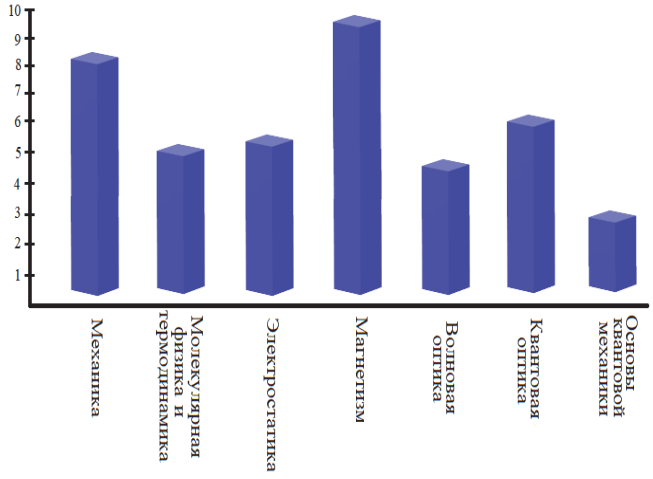



Рис. 2. Диаграмма входного контроля

Далее обучающемуся предлагается пройти тест внутри модуля, чтобы конкретнее представлять его трудности и помочь выбрать необходимый микрокурс. Если обучающийся считает это излишним и желает изучить темы модуля полностью, то этот шаг можно пропустить.

В первой части микрокурса дается теория в виде видеолекций и видеодемонстраций физических явлений, вторая часть – практическая, представляет собой разбор решения задач.

Для разработки цифрового контента микрокурса были выбраны следующие сегменты: тема дисциплины, материал для изучения, контрольное тестирование, контрольное задание. Структурная схема комплекса представлена на рис. 3.

Создание каждого сегмента требует от преподавателя – разработчика информации по данной теме примерное время изучения материала, количество баллов и прочее. После изучения каждой темы или ее элемента проводится контрольный тест или контрольное задание, на основании которого прежняя тема либо повторяется в более подробной форме, либо считается усвоенной и происходит переход к следующей теме. Динамика освоение учебных модулей также представляется в виде диаграммы, данные которой обновляются автоматически.

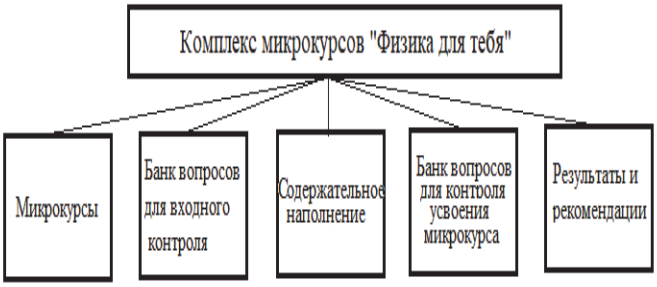



Рис. 3. Структурная схема комплекса

После изучения микрокурса и оценки динамики роста по отдельным темам обучающийся имеет возможность вернуться к входному контролю и при необходимости или по желанию пройти его заново.

Курс достаточно гибок и направлен на создание комфортной среды для обучающегося. Если обучающийся по каким-то причинам (например, стесняется своих плохих знаний) не желает проходить входной тест-контроль, то этот шаг можно пропустить и сразу приступить к изучению. Система и в этом случае выстроит предпочтительную для обучающегося образовательную траекторию. Все микрокурсы сопровождаются одним–двумя мемами и комиксами по изучаемой теме, что делает изложение более раскрепощенным [8].

Кроме изложенного выше, комплекс «Физика для тебя» предполагает создание банка пройденных траекторий. Это одна из ценных и важных составляющих, которая позволит курсу совершенствоваться и выбирать для пользователя максимально подходящую ему траекторию. В настоящее время набирается статистика, и ведётся работа в этом направлении.

Сегодня микрокурсы комплекса «Физика для тебя» – это факультативные курсы, они позволяют слабым студентам освоить компетенции дисциплины, а сильным – получить углубленные знания. Также он интересен средним студентам, так как позволяет выбрать комфортный для обучения уровень.

В завершении следует отметить, что в настоящее время процесс внедрения концепции персонализации в систему образования идёт разнопланово. Внедрение персонализированного образования уже широко осуществляется в общеобразовательных школах, в профессиональном же образовании пока эти технологии не получили практического применения [9]. На основании теоретических и практических исследований данной работы можно сделать вывод о том, что назначение различных типов ИОТ варьируется от целей, задач, форм, методов, сроков, условий, форм и содержания. Созданный авторами комплекс микрокурсов «Физика для тебя» может быть использован как один из педагогических путей эффективного повышения уровня знаний по предмету и рекомендован для дальнейшего использования в учебном процессе, направленном на персонализацию образовательных траекторий.

Библиографический список

1. Бурняшов Б.А. Персонализация как мировой тренд электронного обучения в учреждениях высшего образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 1. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26078
2. Вдовина С.Б. Персонализированное образование: проблемы и перспективы. *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2015; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/personalizirovannoe-obrazovanie-problemy-i-perspektivy
3. *Open Loop University*. Available at: http://www.stanford2025.com/open-loop-university
4. Краузе П. *Персонализация опыта обучения онлайн*. Available at: https://vbudushee.ru/library/personalizatsiya-opyta-obucheniya-onlayn/
5. Хуторской А.В. *Педагогические основания Доктрины образования человека в РФ*. Available at: https://khutorskoy.ru/be/2015/0127/index.htm
6. Волков Д.Л. Микрообучение: мода или необходимость. *EduTech*. 2016; № 1.
7. *Coursera*. Available at: https://www.coursera.org
8. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития. *Педагогическое образование в России*. 2021; № 1: 17–25.
9. Кириченко Д.В., Галагузова Ю.Н. Геймификация в работе учителя общеобразовательной школы: опыт и перспективы. *Педагогическое образование в России*. 2022; № 3: 13–19.

References

1. Burnyashov B.A. Personalizaciya kak mirovoj trend `elektronnogo obucheniya v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 1. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26078
2. Vdovina S.B. Personalizirovannoe obrazovanie: problemy i perspektivy. *Crede Experto: transport, obschestvo, obrazovanie, yazyk*. 2015; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/personalizirovannoe-obrazovanie-problemy-i-perspektivy
3. *Open Loop University*. Available at: http://www.stanford2025.com/open-loop-university
4. Krauze P. *Personalizaciya opyta obucheniya onlajn*. Available at: https://vbudushee.ru/library/personalizatsiya-opyta-obucheniya-onlayn/
5. Hutorskoj A.V. *Pedagogicheskie osnovaniya Doktriny obrazovaniya cheloveka v RF*. Available at: https://khutorskoy.ru/be/2015/0127/index.htm
6. Volkov D.L. Mikroobuchenie: moda ili neobhodimost`. *EduTech*. 2016; № 1.
7. *Coursera*. Available at: https://www.coursera.org
8. Zeer `E.F., Symanyuk `E.`E. Teoretiko-prikladnye osnovaniya personalizirovannogo obrazovaniya: perspektivy razvitiya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2021; № 1: 17-25.
9. Kirichenko D.V., Galaguzova Yu.N. Gejmifikaciya v rabote uchitelya obscheobrazovatel'noj shkoly: opyt i perspektivy. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2022; № 3: 13-19.

*Статья поступила в редакцию 30.01.23*

УДК 37.091.3 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-188-191

***Starodubtseva E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Financial University (Moscow, Russia), E-mail easma@ya.ru*

**DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF GLOBAL ENGLISH.** The increasing use of English as a language of global communication raises additional questions in the course of its teaching. The article explores the necessity to make changes in the process of learning and teaching English, which should be built from the point of view of intercultural pragmatics. Development of politeness strategies is an important aspect of improving intercultural communicative competence of university students, which is illustrated by examples of such speech acts as a request, conditional/hypothetical threat and conditional/hypothetical promise. The article draws attention to some misconceptions that may arise due to inadequate interpretation of the results of intercultural research and argues that in order to establish which politeness strategies should be used in the context of global communication, the focus of intercultural research should be shifted from the study of linguistic and cultural differences to the study of linguistic and cultural similarities.

*Key words:* **intercultural pragmatics, global English, intercultural communicative competence, English as lingua franca, ELT.**

***Е.А. Стародубцева,** канд. пед. наук, доц., Финансовый университет, г. Москва, E-mail: easma@ya.ru*

# РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Все более широкое использование английского языка в качестве языка общения вызывает дополнительные вопросы в ходе его преподавания. В данной статье исследуется необходимость вносить изменения в процесс обучения и изучения английского, которые должны найти отражение с точки зрения межкультурной прагматики. Разработка стратегий вежливости является важным аспектом повышения межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся, что иллюстрируется примерами таких речевых актов, как просьба, условная/гипотетическая угроза и условное/гипотетическое обещание. В статье обращается внимание на некоторые заблуждения, которые могут возникнуть из-за неадекватной интерпретации результатов межкультурных исследований, и утверждается, что для того, чтобы установить, какие стратегии вежливости следует использовать в контексте глобальной коммуникации, фокус межкультурных исследований необходимо сместить с изучения лингвокультурных различий на изучение лингвокультурных сходств.

*Ключевые слова:* **межкультурная прагматика, глобальный английский, межкультурная коммуникативная компетенция, английский как лингва франка, преподавание английского языка.**

Сегодня английский чаще всего используется как лингва франка. Это использование предполагает общение между представителями разных языковых и культурных слоев в различных контекстах, начиная от личных и заканчивая образовательными, деловыми и политическими. Широкое использование английского языка в глобальных контекстах ставит все новые вопросы перед преподавателями английского языка, что определяет их актуальность и необходимость безотлагательного решения.

Цель статьи – исследовать некоторые последствия, которые сегодняшнее широкое использование английского языка как языка общения оказывает на педагогическую практику. Рассматривается перспектива межкультурной прагматики с акцентом на такие речевые акты, как просьба, условная/гипотетическая угроза и условное/гипотетическое обещание.

Задачи:

– представить краткий обзор системы английского языка как глобального;

– ввести понятие межкультурной коммуникативной компетенции, которая крайне важна при подготовке обучающихся к глобальному общению;

– рассмотреть различные подходы к изучению межкультурной прагматики на примере изучения речевых актов на занятиях по английскому языку.

Практическая значимость состоит в том, что концепция точек соприкосновения является основополагающей для аспекта межкультурной коммуникативной компетенции, который мы называем стратегиями вежливости. В статье предполагается и выносится на обсуждение вопрос о том, могут ли межкультурные сравнения лечь в основу рекомендаций по развитию межкультурной коммуникативной компетенции у студентов. Также рассматриваются некоторые фундаментальные заблуждения, к которым может привести неадекватная интерпретация результатов межкультурного анализа.

Новизна исследования: автором утверждается, что для решения педагогической проблемы о том, какие стратегии вежливости использовать в контексте глобальной коммуникации, фокус межкультурных исследований необходимо сместить с изучения лингвокультурных различий на изучение лингвокультурных сходств.

Английский как лингва франка (ELF) предполагает общение не только между носителями разных первых языков, но и представителями разных языковых и культурных слоев, под которыми необходимо понимать ряд лингвокультурных норм и кодексов для достижения коммуникативного успеха. Общение на языке Lingua franca выходит за рамки стандартизированных кодов английского языка, которые вводятся в традиционных классах по изучению английского как иностранного (TESOL) и оцениваются с помощью стандартизированного языкового тестирования. Действительно, многогранный характер контекстов и функций английского языка в глобализированном мире привел к разработке структуры глобального английского языка, которая включает исследования в области английского языка в мире (с акцентом на национальные разновидности английского языка, например, такие как британский английский или английский Шри-Ланки); английского как лингва франка (изучение использования английского языка как языка общения внутри и за пределами национальных разновидностей) и гибридных языковых практик, таких как перевод и плюрилингвизм.

Одним из последствий переосмысления английского языка с точки зрения его глобального характера является растущий интерес к практике его преподавания. В частности, были определены шесть областей изменений, которые необходимы для того, чтобы сделать преподавание английского языка (ELT) более актуальным и точнее отражающим то, как английский используется сегодня. Мы согласны с Н. Гэллоуэй и Т. Нумаджири, которые утверждают, что предложения по обучению глобальному английскому языку (GELT) включают:

- подчеркивание уважения к многоязычию в ELT;
- повышение осведомленности о вариантах английского языка в мире;
- повышение осведомленности о стратегиях обучения (ELT) в языковых учебных программах;
- подчеркивание уважения к разнообразной культуре и самобытности в ELT [1, с. 7].

Одной из главных целей инноваций в учебной программе, ориентированных на обучение глобальному английскому языку (GELT), является подготовка пользователей английского языка к общению в многоязычных и мультикультурных контекстах или, другими словами, развитие межкультурной коммуникативной компетенции.

«Показатели уровня сформированности коммуникативно-профессиональной компетентности: усвоение языковых средств, норм и особенностей иноязычного речепроизводства; способность к осуществлению межличностного и профессионального иноязычного общения; способность к ценностно-смысловой оценке и позитивному решению проблем, связанных с субъективной реальностью, социально-профессиональной жизнедеятельностью» [2, с. 131].

Важно отметить, что такая межкультурная коммуникативная компетентность неразрывно связана с природой английского как иностранного. Он не является разновидностью английского языка; скорее, его следует рассматривать как язык, неразрывно связанный с коммуникативной деятельностью носителями различных первых языков. Эта деятельность характеризуется разнообразием лингвокультурных контекстов и динамичным сообществом пользователей, относящихся к группам носителей различных родных языков в процессе целого спектра вариантов взаимодействия.

Что касается именно преподавания английского языка, стоит отметить, что кодифицированные и стандартизированные языковые модели, традиционно преподаваемые в классах TESOL, следует рассматривать не как цели обучения, а, скорее, как ориентиры, используемые для того, чтобы помочь обучающимся развить собственный английский и подготовиться к общению в международных контекстах. Преподавание английского как иностранного (ELF) в настоящее время опирается на преподавание стандартизированных разновидностей и форм английского языка, но также должно являться функциональным продолжением такого преподавания, расширением, которое позволяет студентам применять английский язык так, как он сейчас используется в реальной жизни.

В соответствии с этим аргументом представляется необходимым знакомить обучающихся с тем, что называют «нестандартными» разновидностями англий-

ского языка, включая использование английского языка как его носителями, так и неносителями, что можно осуществить за счет:

- выявления различий в написании, произношении, использовании и грамматического и лексического (денотативного и коннотативного) значения слов в Великобритании, США, Австралии и Индии;
- повышения осведомленности студентов о вариативности акцента;
- повышения осведомленности учащихся о грамматических вариациях;
- создания исследовательских заданий для изучения World Englishes, чтобы они самостоятельно могли найти информацию о различиях в произношении, грамматике, лексике, идиомах и стилях общения, относящихся к различным разновидностям английского языка;
- проведения мероприятий, направленных на повышение осведомленности о том, как различные социальные и культурные контексты влияют на природу языка и значения;
- повышения межкультурной осведомленности с целью развития у студентов уверенности в использовании их собственного варианта английского языка;
- использования международных средств массовой информации для иллюстрации разнообразия культурных ценностей и позиций, с которыми сталкиваются пользователи английского как иностранного (ELF).

Примечательно, что приведенные выше примеры иллюстрируют широкий спектр лингвистических и культурных явлений, с которыми сталкиваются пользователи ELF и которые необходимо изучать, чтобы достичь коммуникативного успеха в реальных жизненных ситуациях.

Р. Сколлон и С.В. Сколлон выделяют три типа подходов к межкультурной коммуникации:

- кросс-культурная коммуникация,
- межкультурная коммуникация и
- междискурсная коммуникация [3, с. 284].

Кросс-культурный подход предполагает существование различных национальных, культурных групп (британских, американских) и включает сравнительные исследования моделей в коммуникативных практиках таких групп.

Межкультурный подход аналогичен в том смысле, что он, как правило, начинается с предположения о культурных различиях между различными культурными или другими (например, этническими) группами, но фокусируется на том, как члены таких групп согласовывают свои различия во взаимодействии. Для целей этой статьи мы будем использовать термин «межкультурная коммуникация во взаимодействии».

Третий подход из перечисленных выше, а именно – междискурсный подход, предполагает, что в любой коммуникативной ситуации участники многократно позиционируют себя в рамках сложной системы идентичностей (например, пол, возраст, этническая принадлежность, профессия, институциональная, региональная). Эти идентичности связаны с различными идеологиями и личностными отношениями, и они также могут быть противоречивыми. Таким образом, в центре внимания междискурсного подхода находится изучение динамичного, локализованного конструирования культурных и других идентичностей в дискурсе. По словам Р. Сколлон и С.В. Сколлон, цель междискурсного подхода состоит в том, чтобы спросить, «как и при каких обстоятельствах такие понятия, как культура, вырабатываются участниками в качестве релевантных категорий для межличностного общения» [3, с. 244].

Различные концепции межкультурной коммуникации, перечисленные выше, не являются просто теоретическими. Они имеют последствия для реальной жизни и могут привести к социальной несправедливости, включая неравное участие в образовании или феномен стеклянного потолка, который является результатом лингвокультурных стереотипов. Можно привести, например, случай с японскими студентами в Австралии, чье молчание на уроке было истолковано как часть их японской культурной идентичности. При опросе выяснилось, что большинство студентов хотели активно участвовать, но испытывали дискомфорт из-за того, что им не хватало уверенности в своем английском, они не знали, когда могут говорить или не были уверены в том, что от них ожидали на занятии. Стоит обратить внимание, что в то время, как классификация молчания как культурной черты предполагает пассивное принятие такого поведения со стороны преподавателя, понимание его реальных причин, вероятно, подтолкнуло бы преподавателя к поиску решения.

Аналогичным образом воспроизведение межкультурных стереотипов может поставить людей, работающих в международных компаниях, в невыгодное положение. В этом контексте исследование финско-шведских компаний, проведенное после слияния, показало, что «... некоторые субъекты часто находят культурные различия удобными объектами для атрибуции. Следовательно, неудачи или неудачный опыт часто целенаправленно приписываются культурным различиям, в то время как успехи объясняются другими факторами, такими как действия руководства» [4, с. 92].

Эти два случая иллюстрируют, что существует связь между культурными стереотипами и объяснениями неудач.

Интеграция языка и культуры считается педагогически важной. Однако проблема заключается в том, что материалы ELT, как правило, представляют идеализированный образ англоязычной культуры. В результате обучающиеся получают инструкции по использованию и интерпретации языка в соответствии с монолитными, часто незыблемыми предположениями о культурных нормах, а не в соответствии с конкретными коммуникативными ситуациями. Чтобы соответствовать реальности общения ELF, материалы ELT должны подчеркивать, как межкультурное, так и внутрикультурное разнообразие.

Рассматривая проблему с точки зрения подготовки преподавателей, можно утверждать, что педагогические решения по включению межкультурной осведомленности в класс ELT должны основываться на развитии осведомленности преподавателей о социокультурных предпосылках обучающихся. Это включает в себя осведомленность об общих убеждениях студентов, доминирующих мировоззрениях (придерживаются ли они стереотипов?), опыте социализации (чему, по их мнению, следует учить на занятиях по английскому языку?), отношение к языкам и коммуникативным практикам (осознают ли они социолингвистическую относительность?) а также нормы вежливости (какие темы и нормы поведения они считают опасными?). Не стоит воспроизводить монолитное представление о целевой лингвокультуре путем обобщения и построения упрощенных дихотомий при обсуждении таких вопросов. Подготовка преподавателей к межкультурному общению на английском языке, следовательно, и подготовка обучающихся к межкультурной коммуникации должна включать демонстрацию областей, в которых дискурсивные системы могут различаться, а также повышение осведомленности об индивидуальных вариациях и динамичном характере коммуникации.

Многие ученые отвергают монолитные взгляды на язык и культуру и утверждают, что концепция межкультурной компетенции должна включать расширенные компетенции, которые позволят студентам ориентироваться в процессе динамичного обмена информацией в реальной жизни. Решающее значение для понятия расширенных компетенций имеет возникающий и обновленный взгляд на язык и культуру, который включает в себя осознание относительной природы культурных норм и понимание того, как язык и культура проявляются в конкретных коммуникативных ситуациях. То есть расширенные компетенции требуют выхода за рамки стереотипов, связанных с обобщениями типа «наша культура» / «их культура».

Английский как иностранный – разновидность английского языка, реализуемого носителями различных родных языков в процессе коммуникативной деятельности между собой, характеризуется разнообразными лингвокультурными контактами, что требует от преподавателей использовать подход междискурсной коммуникации с акцентом на локализованный и динамичный характер общения. Учитывая это, а также вышеупомянутые проблемы, к которым могут привести лингвокультурные стереотипы, подготовка преподавателя и студента к межкультурному общению на ELF должна включать:

- повышение осведомленности о проблемах, к которым может привести лингвокультурная стереотипизация в образовательных и профессиональных контекстах;
- привлечение внимания к индивидуальным различиям и необходимость ориентироваться в сложной системе идентичностей, задействованных в любой разговорной ситуации;
- обсуждение вышеизложенного в сравнении с монолитными лингвокультурными допущениями, встречающимися в предметной литературе и учебных материалах.

Прагматика изучает способы, с помощью которых значение передается и интерпретируется конкретными собеседниками в конкретных коммуникативных контекстах. Центральные темы прагматического исследования включают речевые акты, разговорную импликатуру, вежливость и дейксис.

То, как передается значение и как интерпретируются высказывания, зависит, среди прочего, от предположений собеседников об их общей основе, в частности от знаний и убеждений, которые собеседники в разговоре считают общими для целей коммуникации. Успешное общение зависит от того, координируют и подстраивают ли участники свои действия, делая предположения друг о друге. Различают два типа точек соприкосновения: общая точка соприкосновения, которая относится к предположениям, общим для членов одного и того же сообщества, и личная точка соприкосновения, которая касается более конкретных взаимных знаний, которые собеседники получили друг о друге из своего предыдущего опыта. Общая основа – это фон, контекст для всего, что участники совместно делают и говорят.

Концепция точек соприкосновения является основополагающей для понимания таких аспектов межкультурной коммуникативной компетенции, как социальная и прагматическая компетентность. Социальная и прагматическая компетентности предполагают осознание разговорных условностей, которые, в свою очередь, зависят от понимания того, как различные отношения между людьми и ситуационные контексты влияют на языковые формы, используемые в общении. Например, разговор между начальником и сотрудником может быть более или менее формальным в зависимости от отношений между этими двумя людьми. Это само по себе может зависеть от их предположений о личностях друг друга, их знания институциональных кодексов, которые применяются в конкретной обстановке, а также от понимания того, в какой степени конкретный собеседник склонен соблюдать такие кодексы. Дискуссия между родителями и детьми может быть неформальной за обеденным столом, предполагая партнерские отношения между ними, но более формальной в школьном кабинете в присутствии учителя, который, как известно, соблюдает определенную социальную дистанцию на родительских собраниях. Но как насчет общения с людьми, чье прошлое и

разговорные предпочтения нам неизвестны? В таких «незнакомых» контекстах мы используем коммуникативные стратегии, которые, как нам представляется, помогают нам восполнить недостающую информацию.

Такая «незнакомость», которую мы можем концептуализировать как общение в условиях отсутствия предположений об общей основе, встречающееся при взаимодействии с людьми, которых мы не знаем или о которых мало что знаем, является обычным явлением в ситуациях ELF, где языковое и культурное разнообразие добавляют еще два измерения. Следовательно, обучение английскому как иностранному должна помочь обучающимся развить компетентность в выборе адекватных и уважительных коммуникативных стратегий.

Каким коммуникативным стратегиям следует обучать? Обучение общению и конструирование смысла, характерных для встреч с использованием английского языка, включают в себя ряд стратегий для решения непонимания или предотвращения потенциального непонимания, которому следует уделять больше внимания на занятиях и учебных материалах ELT. Это включает стратегии взаимодействия, такие как призывы о помощи или проверки понимания; стратегии достижения/компенсации, такие как уклонение от ответа и переключение кодов; стратегии затягивания/выигрыша времени; стратегии самоконтроля.

Имеются в виду подобные ситуации, когда указывают, что изучающие иностранный язык склонны использовать и понимать определенные речевые акты иначе, чем носители изучаемого языка. Такие различия могут быть истолкованы на личностном, а не лингвистическом уровне; например, использование языка обучающимся может быть истолковано как бесцеремонное или грубое, что потенциально может привести к отказу выполнить просьбу. Подобные соображения указывают на важность прагматического обучения в ELT, целью которого является повышение осведомленности студентов о прагматике и предоставление им возможности контролировать свою речь. Такое обучение должно быть направлено на ознакомление обучающихся с рядом доступных прагматических приемов и практик.

Ряд исследований предполагают, что социопрагматика, например, испанского, греческого, польского, русского и иврита характеризуется большим использованием прямых стратегий для формирования речевых актов по сравнению с английским языком. Действительно, исследование стратегий запросов, проведенное М. Чалупник [5], показало, что польские респонденты выбирали стратегию прямого запроса в 34% случаев, по сравнению с 22% в случае носителей английского языка. Прямая критика была выбрана поляками в 48% случаев, по сравнению с 32% в случае англоговорящих.

«Успешность и эффективность взаимодействия предопределяется не только владением языком, но и знанием национально-культурной специфики речевого и неречевого поведения, знанием социально-культурных норм, доминантных особенностей коммуникации, национальных систем вежливости» [6, с. 2]. Зачастую межкультурные подходы к лингвокультурной вежливости неизбежно приводят к чрезмерно обобщенным результатам, которые, следовательно, не могут точно объяснить причины коммуникативных неудач. Они показывают, что могут существовать некоторые национальные тенденции, но они слишком общие, чтобы фокусироваться на индивидуальных вариациях. Другими словами, они недостаточно детализированы, чтобы их можно было использовать в качестве основы для выработки рекомендаций о том, как взаимодействовать при разговоре с англичанами, поляками, немцами и т. д.

Такого рода соображения иллюстрируют ограниченность объяснительной силы кросс-культурных обобщений. Это, в свою очередь, придает дополнительную убедительность призывам внедрить междискурсный подход в коммуникационные исследования ELF. Такой подход согласуется с более общим наблюдением о том, что для того, чтобы язык был прагматически аутентичным, он должен быть локализован в определенном дискурсе. Это верно для любого коммуникативного контекста, включая прагматический выбор, который говорящие делают в различных использования ELF ситуациях.

Фактически результаты кросс-культурного анализа могут быть непосредственно применены к решению проблемы того, какие стратегии вежливости следует использовать в незнакомом контексте. Однако это возможно, когда акцент смещается с различий, выявленных в ходе кросс-культурных исследований, на сходства, выявленные в ходе таких исследований. В этом контексте стоит обратить внимание, что исследование предпочтений просьб на английском и русском языках демонстрирует, что, несмотря на более высокую терпимость к прямым просьбам среди русскоязычных респондентов, существует тенденция избегать прямых запросов со стороны носителей обоих языков. Отсюда следует следующее: несмотря на то, что прямые просьбы на английском и русском приемлемы в некоторых ситуациях для некоторых пользователей (например, между друзьями), в незнакомых контекстах, включая контексты ELF, рекомендуется использовать косвенные просьбы, поскольку прямые могут показаться грубыми. Обучение должно сопровождаться обзором структур, используемых для формулировки прямых и косвенных просьб на английском языке, и их сравнением со структурами, используемыми на родном языке обучающихся.

Условные/гипотетические побуждения – утверждения, сделанные с целью повлиять на поведение слушателей, рассказывая им о последствиях их поведения. Они могут принимать форму условного/гипотетического обещания, как в пункте 1) ниже, или условной/гипотетической угрозы, как в пункте 2).

1. *If you work hard, I'll take you to the Zoo.*
   Если ты будешь старательно учиться, я отведу тебя в зоопарк.
2. *If you don't eat your dinner, I won't give you an ice-cream.*
   Если ты не съешь ужин, я не дам тебе мороженое.

Условное/гипотетическое обещание (1) используется для того, чтобы повлиять на поведение слушателя, пообещав, что говорящий получит вознаграждение (слушатель будет отведен в зоопарк), если слушатель выполнит действие, желаемое говорящим (слушатель усердно работает). Условная/гипотетическая угроза (2) используется для того, чтобы повлиять на поведение слушателя, угрожая, что последует наказание (слушатель не получит мороженое), если слушатель поведет себя нежелательным для говорящего образом (слушатель не съест ужин).

У говорящих есть выбор формулировать побуждение в (1) как угрозу *(If you don't work hard, I won't take you to the Zoo / Если ты не будешь старательно учиться, я не поведу тебя в зоопарк)* и побуждение в (2) как обещание *(If you eat your dinner, I will give you an ice-cream/ Если ты съешь свой ужин, я дам тебе мороженое)*. Разница в формулировке условного побуждения заключается в мотивационном типе. Иначе говоря, речь идет о том, чтобы сформулировать стимул как награду или как наказание. Это мотивационное различие влечет за собой множество предположений о деонтических обязательствах говорящего, которые основаны на сети сложных социальных отношений, которые собеседники предполагают друг в друге (часть их общей позиции). Эти предположения касаются вопросов о том, что говорящему об условном побуждении разрешено или не разрешено, что он обязан делать. Например, должен ли говорящий применять указанное наказание, если слушатель условной угрозы не воспринимает ее?

Давайте несколько глубже рассмотрим вопрос о том, как могут быть сформулированы условные побуждения. Как уже обсуждалось, условное обещание в (1) может быть переформулировано как угроза, а условная угроза в (2) может быть переформулирована как обещание. Полученные формулировки *«If you don't work hard, I won't take you to the Zoo / Если ты не будешь старательно учиться, я не поведу тебя в зоопарк»* и *«If you eat your dinner, I will give you an ice-cream/ Если ты съешь ужин, я дам тебе мороженое»* будут называться комплементарными. Возможно, некоторые условные обещания также могут быть сформулированы с использованием обратной формы, то есть *«If I give you an ice-cream, you will eat dinner / Если я дам тебе мороженое, ты съешь ужин»*. Однако обратная формулировка совсем неуместна для условных угроз *«If I don't take you to the Zoo/ you won't work hard/ Если я не отведу тебя в зоопарк, ты не будешь старательно учиться»*. Условные угрозы могут быть сформулированы с использованием обратно-комплементарной формы: *«If I take you to the Zoo/ you will work hard/ Если я отведу тебя в зоопарк, ты будешь старательно учиться»*, но обещания не могут: *«If I don't give you an ice-cream, you won't eat dinner/ Если я не дам тебе. вам мороженое, ты не будешь есть ужин»*.

Для целей этой статьи мы рассмотрим три экспериментальных исследования условных побуждений. Первое – это исследование С. Беллера и др. [7], посвященное условным обещаниям и угрозам в немецком языке. Второе – это повторение оригинального исследования С. Беллера на английском языке, сделанное М. Штенсель и Л. Кларк [8]. Третье было проведено автором статьи среди студентов-бакалавров второго курса, обучающихся по направлению «Экономика». Все три исследования были когнитивными, и ни одно из них не носило кросс-культурного характера. Однако тот факт, что у нас есть наборы данных с двух языков, которые были собраны с помощью одного и того же инструмента, позволяет нам сравнить наборы результатов. Во всех случаях участниками были студенты университетов. В исследовании С. Беллера и др. [7] было 66 студентов: 34 мужчины и 32 женщины (20–32 года). В исследовании М. Штенсель и Л. Кларк [8] приняли участие 70 студентов: 34 мужчины и 36 женщин (18–32 года). В авторском исследовании было 68 студентов: 28 мужчин и 40 женщин.

Участникам был представлен сценарий взаимного обмена, подобный приведенному ниже, и поставлена задача выбрать, будет ли говорящий использовать обещание или угрозу.

Ситуация: Обычно Фрэнк не одалживает свой велосипед одноклассникам. Однако Генри хочет одолжить его сегодня. Гарри пытается достичь этой цели, угрожая Питеру чем-то. Гарри знает, что Питеру нужна его помощь с сегодняшним домашним заданием, и обычно Гарри помогает ему.

Затем участникам были представлены четыре условия (каноническое, дополняющее, обратное и обратно-комплементарное), и дано указание выбрать то, которое казалось «лучшим выбором» для побуждения собеседника. Варианты были следующими:

*а) «Питер, если ты одолжишь мне твой велосипед, я помогу тебе с домашним заданием» (каноническое для обещаний, дополняющее для угроз);*

*б) «Питер, если ты не одолжишь мне свой велосипед, то я не буду помогать тебе с домашним заданием» (канонический для угроз, дополняющий для обещаний);*

*в) «Питер, если я помогу тебе с домашним заданием, то ты одолжишь мне свой велосипед» (обратный для обещаний, обратно-комплементарный для угроз);*

*г) «Питер, если я не помогу тебе с домашним заданием, то ты не одолжишь мне свой велосипед» (обратно-комплементарный для обещаний, обратный для угроз).*

В табл. 1 обобщены результаты задания на формулировку в исследованиях среди германоязычных, англоязычных и русскоязычных респондентов.

Таблица 1

Выбор формулировок германоязычными [7], англоязычными [8] и русскоязычными респондентами

| Язык | Германоязычные респонденты | Англоязычные респонденты | Русскоязычные респонденты |
|---|---|---|---|
| Обещания, % | | | |
| Каноническое | 94 | 86 | 91 |
| Комплементарное | 6 | – | 8 |
| Обратное | – | 11 | 1 |
| Обратно-комплементарное | – | 3 | – |
| Угрозы, % | | | |
| Каноническая | 85 | 62 | 86 |
| Комплементарная | 15 | 23 | 13 |
| Обратная | – | – | – |
| Обратно-комплементарная | – | 15 | – |

В исследовании носителей немецкого и русского языков результаты схожи, они не выявили существенной статистической разницы в частоте канонической формулировки условных обещаний и угроз. Однако эта разница была существенной в исследовании на английском языке. Участники английского исследования были более склонны избегать канонической формулировки угрозы, чем участники немецкого и русского исследования: значительное число английских участников сформулировали угрозу как комплементарное обещание или обратно-комплементарное обещание. Можно сказать, что эти участники предпочли угрожать косвенно.

М. Штенсель и Л. Кларк [8] выражают озабоченность по поводу попыток интерпретировать эти различия в кросс-культурных терминах. Возможная интерпретация различия заключается в том, что немецкие и английские студенты могли позволить себе игнорировать социолингвистические условности. Возможно, участники, выбравшие каноническую формулировку угрозы в любом из трех исследований, на самом деле предпочли бы сформулировать свои побуждения в виде обещаний в реальной жизни. Действительно, в немецком исследовании С. Беллера [7], в котором участниками были учащиеся школы со средним возрастом 16,6 лет, только 16% выбрали каноническую формулировку угрозы. Другими словами, выбор косвенной стратегии среди немецких участников средней школы был выше, чем среди англоязычных, германоязычных и русскоязычных участников. Опять же, на выбор более молодых участников, возможно, повлияли их реальные языковые предпочтения в сочетании с недостаточно развитым навыком отбрасывать свои социолингвистические условности, чтобы следовать инструкциям экспериментального исследования.

Несмотря на то, что некоторые пользователи в некоторых ситуациях употребляют условные угрозы на английском (а также немецком и русском языках) (предположительно, примером может служить общение между родителями и детьми), в незнакомых контекстах, включая контексты ELF, рекомендуется формулировать условные побуждения в виде условных обещаний. Это должно сопровождаться обсуждением различий между условными угрозами, которые, вероятно, будут истолкованы как невежливые, и условными предупреждениями (например, «If you do not work hard, you will be fired/ Если вы не будете усердно работать, вас уволят»; «If you do not push the button right now, the engine will burst up / Если вы не нажмете эту кнопку сейчас, двигатель взорвется»), которые приемлемы. За этим должно последовать сравнение с соответствующими структурами речевых высказываний, используемыми на родном языке обучающихся. Стоит обратить внимание, что, когда принимаются во внимание стратегии вежливости, для материалов ELT уже недостаточно подчеркивать межкультурное и внутрикультурное разнообразие, чтобы соответствовать реальности общения ELF. Также необходимо подчеркивать сходство в использовании стратегий прагматической вежливости носителями разных лингвокультурных традиций, что должно найти отражение в практике преподавания.

В статье ставилась цель исследовать влияние использования английского языка в качестве лингва франка для внесения изменений в практику его преподавания. Этот вопрос обсуждался в контексте системы изучения английского языка как глобального и связан с междисциплинарным подходом к изучению межкультурной прагматики. Мы утверждаем, что стратегии вежливости являются существенным аспектом развития межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся. Необходимость развития этой компетенция обусловливает важность преподавания межкультурной прагматики на занятиях по английскому языку.

Мы обратили внимание на тот факт, что неадекватная интерпретация межкультурных данных может привести к фундаментальным неправильным представлениям о межкультурной коммуникации. Наконец, хотелось бы подчеркнуть, что фокус исследований межкультурной коммуникации должен быть не только на изучении различий, но и на изучении сходств в коммуникативных стратегиях и тенденциях, используемых носителями разных лингвокультурных традиций. Такой сдвиг позволит определить, какие стратегии вежливости следует применять в контексте использования английского языка для глобального общения.

Библиографический список


1. Galloway N., Takuya N. Global Englishes Language Teaching: Bottom-up Curriculum Implementation. *TESOL Quarterly*. 2019: 1–28.
2. Восковская А.С., Карпова Т.А., Мельничук М.В. *Педагогические условия формирования коммуникативно-профессиональной компетентности студентов неязыкового вуза в условиях цифрового общества*: монография. Москва: КноРус, 2019.
3. Scollon R., Suzanne W.S. “Discourse and Intercul- tural Communication”. *The Handbook of Discourse Analysis.* Oxford: Blackwell, 2001: 538–547.
4. Piller I. *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh University Pres, 2011. Available at: https://books.google.ru/books?id=uvaqBgAAQBAJ&pg=PA76&hl=ru&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
5. Chałupnik M. Realisation of requests and criticisms in Polish and British English. *Working With English: Medieval and Modern Language. Literature and Drama* 7. 2011: 33–45.
6. Ларина Т.В. *Категория вежливости в аспекте межкультурной коммуникации: на материале английской и русской коммуникативных культур*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2003.
7. Beller S., Bender A., Kuhnmünch G. Understanding Conditional Promises and Threats. *Thinking and Reasoning*. 2005; № 11 (3): 209–238.
8. Sztencel M., Leesa C. Deontic commitments in conditional promises and threats: towards an exemplar semantics for conditionals. *Language and Cognition*. 2018; № 10-3: 435–466.


References


1. Galloway N., Takuya N. Global Englishes Language Teaching: Bottom-up Curriculum Implementation. *TESOL Quarterly*. 2019: 1-28.
2. Voskovskaya A.S., Karpova T.A., Mel’nichuk M.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kommunikativno-professional’noj kompetentnosti studentov neyazykovogo vuza v usloviyah cifrovogo obschestva*: monografiya. Moskva: KnoRus, 2019.
3. Scollon R., Suzanne W.S. “Discourse and Intercul- tural Communication”. *The Handbook of Discourse Analysis.* Oxford: Blackwell, 2001: 538-547.
4. Piller I. *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh University Pres, 2011. Available at: https://books.google.ru/books?id=uvaqBgAAQBAJ&pg=PA76&hl=ru&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
5. Chałupnik M. Realisation of requests and criticisms in Polish and British English. *Working With English: Medieval and Modern Language. Literature and Drama* 7. 2011: 33-45.
6. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti v aspekte mezhkul’turnoj kommunikacii: na materiale anglijskoj i russkoj kommunikativnyh kul’tur.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2003.
7. Beller S., Bender A., Kuhnmünch G. Understanding Conditional Promises and Threats. *Thinking and Reasoning*. 2005; № 11 (3): 209-238.
8. Sztencel M., Leesa C. Deontic commitments in conditional promises and threats: towards an exemplar semantics for conditionals. *Language and Cognition*. 2018; № 10-3: 435-466.


*Статья поступила в редакцию 28.01.23*

УДК 378.147 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-191-194

***Timrieva N.V.,*** *teaching assistant, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nvtimrieva@fa.ru*

**PROBLEMATIC ASPECTS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION.** The article under discussion deals with challenges in teaching English language learners of non-linguistic higher education institutions, such as a correct translation/interpretation in professionally-oriented communication field. The emphasis is put on such problematic aspects as teaching to translate/interpret profes-

sionally-oriented texts in a correct way, language difficulties in various professions, it is also proposed the method of professionally-oriented communication teaching of learners in non-linguistic higher education institutions. The author of the article considers that while planning the process of foreign language (English language) teaching in non-linguistic institutions, the main focus should be made on teaching terminology, professionally-oriented vocabulary, that enables learners to read scientific and technical material, summarize information in texts, extract the main idea and communicate freely with specialists in a particular professional field in the global arena. According to the current trends in labor market, the graduates of higher education institutions should be able to communicate with their foreign colleagues, preferably fluently, read special literature/materials in that language, etc.

*Key words:* **translation/interpretation in professionally-oriented communication, knowledge of terminology, professionally-oriented slang in English language.**

***Н.В. Тимриева,*** *асс., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: nvtimrieva@fa.ru*

# ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматриваются проблемные аспекты обучения студентов неязыковых вузов английскому языку, а именно – корректному переводу в сфере профессиональной коммуникации. Особое внимание уделено такому проблемному аспекту, как обучение переводу профессиональных/специализированных текстов, лингвистическим трудностям разных специальностей, а также предложен метод обучения профессиональной коммуникации студентов неязыковых вузов. По мнению автора, в процессе организации обучения иностранному языку (английскому языку) в неязыковых вузах следует сделать акцент на изучении терминологии, профессиональной лексики, что позволит студентам читать научно-технический материал, систематизировать прочитанное, извлекать основную идею и свободно общаться со специалистами в той или иной профессиональной сфере на мировой арене, поскольку в соответствии с современными тенденциями на рынке труда выпускники высших учебных заведений по окончании вуза должны иметь навыки общения со своими иностранными коллегами, желательно свободного общения, чтения специальной литературы/материала на этом языке и т. п.

*Ключевые слова:* **перевод в сфере профессиональной коммуникации, знание терминов, профессиональных сленгов на английском языке.**

Наш мир стремительно меняется, а значит, и все сферы нашей жизни, в том числе и образование, должны соответствовать/отвечать международным стандартам, которые предусматривают владение языками международного общения. На сегодняшний день знание иностранных языков является одним из ключевых навыков в сфере профессиональной коммуникации и способствует формированию личности, способной развиваться, невзирая на государственные границы и разность менталитетов, способствует развитию своего рода личности «без границ».

Актуальность темы обусловливается тем, что в настоящее время развитие современных технологий привело к большим изменениям в образовании, о чем свидетельствуют изменения в среде преподавания, содержании, форме обучения и т. д. Многие исследования показали, что современные технологии могут значительно улучшить результаты образования. В связи с чем в настоящий момент большое значение придается интеграции современных технологий в образование, применению передовых технологий для достижения более эффективного способа преподавания и изучения английского языка, повышения уровня подготовленности и грамотности учащихся.

Знание иностранных языков имеет колоссальное значение для учащихся неязыковых высших учебных заведений. Все новые разработки, описания и научные труды в последнее время печатаются преимущественно на английском языке, английский язык со временем стал основным языком международного общения, терминологические корпусы многих профессиональных сфер в родном нам русском языке во многом уже состоят из различных лингвистических заимствований, что в очередной раз указывает на необходимость изучения английского языка. Ведь очевидно, что для того чтобы развиваться, отслеживать последние достижения в той или иной области профессиональной деятельности, а также принимать участие в международных конференциях именно как специалист, английский язык становится ключевым инструментом, позволяющим беспрепятственно обмениваться информацией по специальности на мировой арене, решать проблемы и задачи профессиональной коммуникации, используя информационные технологии и информацию на электронных носителях и в сети Интернет. Следовательно, обучение студентов грамотно и профессионально работать с использованием иностранного (английского) языка становится все более актуальным.

Но проблема заключается в том, что перевод научных статей, исследований, сделанный лингвистами/филологами, то есть непрофессионалами в области, к которой относится переводимый материал, большей частью не передает сути, поскольку знание грамматики и общелексический вокабуляр не в состоянии передать смысл научной идеи/мысли. Человек, не владеющий специализированной лексикой, конечно же, не улавливает смысловое значение исходной фразы и переводит текст, заменяя слова английскими идиомами, часто абсолютно невпопад, используя сложные грамматические обороты, столь популярные в языковом преподавании, но абсолютно неуместные в профессионально ориентированном тексте. Однако носители английского языка, не знающие специализированную лексику, тоже плохо сделают эту работу. Качественный перевод возможен только специалистом в данной профессиональной области.

Целью данной статьи и исследования является попытка обрисовать проблемы, концептуальные особенности формирования умений и навыков перевода студентами неязыковых вузов специализированной лексики, терминологии, а также перевода конструкций, присущих их профессиональной деятельности, максимально близкому к тексту оригинала, для чего необходимо понимание структуры данных конструкций и типологических особенностей языка, поскольку знание терминологии и определений как на русском, так и на английском языке является залогом корректной интерпретации научных/технических текстов.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

– выявление несоответствий в уровнях требований в процессе обучения студентов иностранному языку в неязыковом вузе и требований, необходимых для работы, профессионального взаимодействия и роста после окончания высших учебных заведений, внедрения в профессиональную среду;

– приведение наглядных примеров различий между классическим пониманием иностранного языка и сформированным в профессиональной сфере, такой как информатика и математика;

– отражение необходимости перехода от стандартного процесса обучения английскому языку к интегрированному, с основными задачами и требованиями выбранной специализации студентов;

– постановка основных проблемных аспектов обучения профессионально ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе с учетом результатов исследования.

При рассмотрении основных обучающих материалов и учебных пособий по изучению английского языка в сфере информатики, программирования и математики можно проследить тенденцию запаздывания издания профессиональных обучающих материалов для студентов, учитывая необходимость их согласования с соответствующими ведомствами, а также значительные темпы развития информационных систем, в разы опережающие развитие различных языков и гуманитарных наук. По аналогичной причине количество исследований и статей на указанную тему весьма незначительно, чем обусловливается ее научная новизна.

Недостаточная интеграция гуманитарных наук с техническими, медленное развитие и адаптация языков к быстрому развитию информационных систем приводит на данный момент к тому, что студентам для достижения высокого профессионального уровня в дальнейшем, помимо прохождения стандартных программ обучения английскому языку, необходимо дополнительно просматривать и изучать самостоятельно материалы, подготовленные не столько лингвистами и преподавателями иностранных языков, сколько специалистами в сфере информационных технологий, что может привести к неверному восприятию иностранного языка (английского языка), а также неверному внедрению заимствованных слов в родной язык.

Результаты данного исследования имеют значительную теоретическую значимость для дальнейшего развития системы образования и методов преподавания для столь необходимых и важных в современном мире специалистов и профессионалов в сфере информационных технологий, математики, программирования и т. д., т. к. правильные постановка и интерпретирование проблем в сфере обучения профессионально ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе являются основой в вопросе построения верного вектора развития сферы преподавания в дальнейшем.

Выявлено, что колоссальное осложнение не только процесса обучения, но и деятельности педагогического состава возникает в результате ненасыщен-

ности или полного отсутствия комплекта базовых знаний и навыков у учащихся начальных курсов неязыковых вузов. В таких учебных ситуациях носителем профильной лексики, терминологии инвариантно выступает сам преподаватель, а нехватка таковых навыков у учащихся неизбежно приводит к стагнации учебного курса в его эффективности и синергично вызывает неприятие студентом процесса овладения иностранным языком, значительной демотивации, вплоть до полной утраты заинтересованности. Важно учитывать языковой базис профессиональной деятельности студентов. Рассматривая учащихся специализированных на информационных технологиях, точных и теоретических науках, в том числе прикладной математике, выявлена первостепенная потребность в наполнении лексикона студентов профессиональной терминологией и лексикой фактически с первых дней учебы в высших учебных заведениях. Нельзя игнорировать тот факт, что фундаментальные науки и информационные технологии развиваются человечеством коллективно, независимо от национальной принадлежности, и языковой платформой этого общего развития является именно английский язык исключительно в результате его доступности для различных слоев населения, концентрации институций в англоговорящих странах с высоким уровнем жизни, приводящем к миграционной привлекательности. В результате обозначенных процессов мы вынуждены признать тот факт, что крупнейшие и наиболее значимые IT-компании находятся в США, институты естественных наук ярче проявляют себя на территории Европейского Союза, а это говорит о том, что выпускники вузов должны быть готовы к интеграции в эти языковые сообщества, поскольку негативный эффект дезинтеграции профессиональной деятельности в первую очередь негативно скажется на Российской Федерации.

Рассмотрим примеры из переведенной литературы в области математики, где ярко выражены ошибки в переводе по причине незнания профессиональной лексики:

1. «A Mersenne number is a simple number of the form ..». В данном случае корректно перевести не «simple», а «prime», но зато выражение «простая группа» переводится «simple group» (для информации) [1, с. 9];
2. «Then n equals to 5» – корректно перевести как «n equals 5» или «n is equal to 5», но никак не «equals» [1, с. 10];
3. «…конечно, порожденная Абелева группа…» в переводе лингвистами обычно предлагается как «of course generated Abelian group», что является абсолютной тавтологией, в действительности специалист в области математики переведет это как «finitely generated Abelian group».
4. На примере слова «set» можно показать разницу в переводе на русский язык в математике, где оно переводится как «множество» (а не «variety», как переводят неспециалисты в данной области), и программировании, где слово «set» переводится как набор связанных параметров, а вот слово “множество” специалист в области программирования переведет словом «array».
5. «Отображение» следует переводить словом «map», а не «display» и т. д.
6. В парадигме MVC (Model View Controller), слово «view» следует переводить как «представление», а не «вид», при том, что правильно было бы говорить Model Presentation Controller, но автор парадигмы назвал ее именно MVC, и название закрепилось.

Аналогичная ситуация наблюдается и в сфере информатики, где английский язык стал международным рабочим языком программистов/IT-специалистов, что способствовало внедрению технических терминов не только в профессиональное, но и в бытовое/массовое употребление. Использование английских слов широко вошло в обиход IT-специалистов, современный вокабуляр программистов при общении на русском языке непонятен простому обывателю, не имеющему отношения к данной сфере и не владеющему английским языком.

Рассмотрим один из примеров построения IT-специалистами предложений на русском языке с использованием английских терминов:

– «У нас баг на продакшене с новой фичей, ты не мог бы помочь, пофиксить один скрипт на бекенде?» [2].

Ниже приводится перевод английских терминов, использованных в приведенном в качестве примера предложении:

Баг = bug (ошибка в программном обеспечении),

фича = feature (выделяемый/отличимый функционал приложения),

продакшен = production (рабочая версия продукта, которая используется конечным потребителем),

фиксить = fix (исправлять),

скрипт = script (небольшая программа, написанная, как правило, для нужд интернет-сайта или приложения),

бекенд = back-end («невидимая» часть сайта или приложения, часть программного обеспечения (ПО), с которой пользователь не взаимодействует).

Кроме того, как и большая часть всех научно-исследовательских материалов, профессиональная литература в сфере информационных технологий, современные разработки, открытия и нововведения публикуются сначала на английском языке, а некоторые и вовсе доступны только на английском языке. Подавляющее большинство языков программирования (Python, Java и т. д.) построены на базе лексики английского языка, не зная английский язык, невозможно осваивать основные языки программирования и писать код на них.

В этой связи очевидна особая актуальность лингводидактических аспектов преподавания иностранного (английского) языка в процессе обучения студентов неязыковых высших учебных заведений специфике перевода терминологии и, прежде всего, следует отметить освоение терминологической лексики. В свою очередь, овладение терминологической лексикой происходит благодаря целому комплексу мероприятий: составление словаря терминов по конкретной специальности, поиск эффективных путей усвоения студентами терминологии, эффективное и грамотное их применение в речевой деятельности и т. д. При этом практическая реализация данных задач невозможна без мотивации студентов, повышения уровня самостоятельности, активизации их познавательной деятельности, формирования у студентов творческого мышления, то есть всего того, без чего процесс обучения не представляется возможным. Следует отметить, что к изучению терминологии на английском языке лучше подходить целостно, используя комплекс специально разработанных упражнений, способствующих систематизации, закреплению и практическому применению студентами новой лексики.

В настоящее время во многих вузах нашей страны в обучении превалирует грамматико-переводной метод. Несомненно, преподаватели стараются делать упор на приобретении студентами навыков общения в рамках определенной специальности, но в современных реалиях необходимо уделять большое внимание изучению терминологии, сленгов в профессиональной деятельности, ведь именно эта лексика и составляет «живой рабочий язык» будущего специалиста.

Как известно, отношение между словом/словосочетанием и обозначаемым им понятием, так сказать, фрагментом реальности, опосредованно ментальным понятием, что, в свою очередь, представляет собой комплекс лексического, грамматического значения, ассоциаций и коннотаций. Но ментальное понятие слова/словосочетания практически не бывает одинаковым даже в сознании нескольких носителей одного и того же языка, таким образом, что можно говорить о носителях разных языков? Это все в значительной степени осложняет поиск правильного переводческого эквивалента того или иного слова. Эквиваленты перевода, которые мы можем найти в словарях, – это лишь подсказки, а корректный вариант для использования можно найти только в речи, обусловленной тем или иным контекстом, определенной ситуацией и, естественно, сферой деятельности. При этом нужно обратить внимание на быстрое развитие, изменение языка, ведь в современном мире сленговые единицы (сленг) активно используются не только в быту, но и в профессиональной деятельности.

Кроме того, в образовательной практике одной из действительно актуальных проблем является проблема активности студента в процессе обучения. Это требует от преподавателя не только переосмысления методики преподавания, но и создания на уроке условий, мотивирующих побуждение мыслительной и практической деятельности студента, естественно, с учетом их уровня владения иностранным (английским) языком.

Несмотря на разницу уровня владения английским языком, «коммуникативно-ситуативные технологии», в том числе метод «Case Study» (от англ. «изучение ситуации») значительно упростит задачу преподавателя, применение данной технологии создаст обстановку, необходимую для успешного осваивания материала. Согласно высказыванию В.П. Беспалько, применение кейсов в процессе изучения иностранного языка является дополнительным шагом к интеграции нашей системы образования в международное образовательное пространство [3, с. 336], а Т.Ю. Айкина характеризует кейс-метод как «метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач ситуации» [4, с. 58].

Можно с уверенностью сказать, что в процессе обучения иностранному (английскому) языку кейс-метод решает ряд важнейших задач, таких как:

1. Создание языковой среды и мотивации для общения на иностранном языке.
2. Охват всех видов деятельности, таких как аудирование, говорение, чтение и письмо.
3. Формирование навыков общения, в том числе официального.

«При использовании кейс-метода у учащихся появляется действительная возможность общения на иностранном языке, которая осуществляется в ходе взаимодействия с преподавателем и с участниками группы» [5, с. 94–96]. Суть «кейс-методов» состоит в том, что в процессе изучения той или иной лексики студенты погружаются в конкретную ситуацию, которая мотивирует к идентификации проблемы, поиску путей ее решения с дальнейшим обсуждением, и все это происходит на иностранном языке. Однако следует отметить, что при использовании данного метода обучения нужно учитывать ту самую разницу в уровнях владения студентами английского языка. В основном «кейс должен содержать информацию, которая помогала бы обучающимся понять суть данной проблемы и давала всю необходимую информацию для ее решения» [6, с. 20]. К содержанию кейсов нет определенного требования, кейсы можно предложить, как в печатном, так и в электронном виде, можно включить в них диаграммы, таблицы, фото. По сравнению с аудио- и видеоматериалами, с информацией, представленной в печатном или электронном виде, работать проще, хотя использование аудио- и видеоматериалов впоследствии дает лучшие результаты.

Например, при изучении английского языка на факультете прикладной математики прекрасным способом активизации учебной деятельности и процесса запоминания терминологии на английском языке является решение уравнений, математических выражений с подробным комментарием ко всем возможным путям решения. Далее хочется отметить, что в сравнении с русским языком, английский язык обладает более сложными временными формами, и студентам очень трудно в них разобраться, поэтому для облегчения запоминания можно

предложить создание «декартовой системы образования времен» (таблицы), в которой студенты распределяют изученные времена английского глагола в соответствующей плоскости и оси.

Изложенные выше примеры совершенно очевидно показывают, что кейс-метод представляет собой прекрасную возможность сочетать теорию и практику. Кроме того, следует отметить особую роль внедрения дистанционных форм обучения, а также сложно переоценить развитие навыков самостоятельной работы. Сейчас многие ведущие учебные заведения по всему миру предлагают в открытом доступе видеолекции, снабженные субтитрами и методическими разработками (например, https://online-learning.harvard.edu), также можно найти курсы, посвященные какой-то определенной теме, которые сконструированы с учетом новой формы восприятия информации, с учетом реалий, во многом основываясь на визуальных компонентах, широко применяются видеофрагменты, инфографика, таблицы, диаграммы, информация разделяется на небольшие блоки, что, в свою очередь, создает возможность делать это на регулярной основе. Основная задача курсов – общение с носителями языка, что позволяет быстрее адаптировать студентов к правильной, грамотной речи, увеличить словарный запас, развить навыки восприятия иноязычной речи на слух (например, edx.org, coursera.org, udemy.com). Следует отметить и интернет-платформы, которые также открывают прекрасные возможности для изучения английского языка: проведение вебинаров; аудио- и видеоконференций, квестов. В качестве примера можно запланировать видеоконференцию с носителем иностранного языка с последующим обсуждением результатов проведенной конференции, что позволит закрепить материал.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что иностранный язык, в конкретном случае английский язык, – это предмет, преподавание которого отличается от преподавания других предметов, изучаемых в неязыковом вузе, и имеет ряд особенностей, конечным результатом чего должно стать не только усвоение студентами языковых знаний, но и формирование у них практических навыков общения – выражение своих мыслей, способность донести их до специализированной аудитории, а также понять содержание и смысл материалов, воспроизводимых носителями языка.

Таким образом, достигнутая цель исследования и решение поставленных в статье задач ставят перед изучающими иностранный язык (английский) новую непростую задачу освоения не просто общей лексики, а специальной терминологии, относящейся к выбранной ими специальности, что является уже значительно более сложной задачей. Следует отметить, что в данном случае существенно меняется роль преподавателя изучаемого языка. Преподаватель, скорее, играет роль модератора учебного процесса, должным образом организуя его и содействуя усвоению и применению студентами целого ряда стратегий. Несомненно, именно преподаватель может должным образом обеспечить планирование процесса освоения специальной лексики, учитывая особенности восприятия студентов, а также приняв во внимание коммуникативные задачи. Кроме того, преподаватель традиционно играет ведущую роль в процессе контроля, проверки и оценивания результативности полученных знаний и навыков владения иностранным языком, а это помогает избежать метакогнитивных искажений, подчас выражающихся в формировании у обучаемых завышенной или заниженной оценки собственного уровня знания.

Что касается методики преподавания иностранных языков, учитывая тот факт, что темп жизни неумолимо ускоряется, кроме классических методов большое внимание следует уделять и нетрадиционным методам обучения, например, кейс-технологиям и интернет-ресурсам. Однако нельзя забывать о том, что максимального результата возможно достичь только при использовании корректной комбинации классических и интерактивных методик, они должны быть взаимосвязаны и дополнять друг друга. Следует также отметить, что только системный подход к изучению разных сторон языка в сочетании с практическими навыками, где важную роль играет рациональное планирование курса обучения, включающего общение на иностранном языке (английском языке) и перевод в сфере профессиональной коммуникации, способствует формированию как лингвистической, так и предметной компетенции студента неязыкового вуза.

Принятие и осознание выявленных и сформулированных в статье по итогам исследования основных проблемных аспектов обучения профессионально ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе открывает широкую перспективу для дальнейших исследований в данном направлении, что, безусловно, позволит в значительной мере развить и модернизировать сферу и методы преподавания иностранного языка в неязыковых вузах, а также повысить уровень квалификации самих преподавателей.

Автор статьи предлагает разработать концепцию «case integration» (аналогично “case study”), при которой часть практических занятий для обучающихся в неязыковом высшем учебном заведении по профильным предметам ведется на английском языке. Такие занятия могли бы быть факультативными и мотивировать студента на разработку собственных программных продуктов, решений, математических концепций и т. д. сразу с использованием английского языка в качестве рабочего, что привело бы к более глубокому погружению учащихся как в специализированную лексику, так и в понимание особенности их профессиональной среды.

Разумеется, далеко не все студенты в будущем в своей профессиональной деятельности будут общаться со своими зарубежными коллегами на иностранном языке, но хочется отметить тот факт, что умение читать научно-техническую литературу, систематизировать информацию, извлекать из нее основную мысль, переводить с иностранного языка на русский, особенно – с русского на английский, чтобы это было понятно носителю языка, существенно расширяет возможности трудоустройства выпускников, значительно повышает уровень их конкурентоспособности на рынке труда.

Библиографический список


1. Сосинский А.Б. *Как написать математическую статью по-английски.* Москва: Факториал Пресс, 2000.
2. Платформа IT-курсов школы GoIT. *Как понять сленг программистов.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=WZCDsbtXpjc
3. Беспалько В.П. *Основы теории педагогических систем.* Воронеж: ВГУ, 1977.
4. Айкина Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов. *Вестник Томского государственно педагогического университета*. 2013; № 1: 129.
5. Завгородная Е.Г. *Главные условия использования кейс-технологий*. Москва: Школа, 2013.
6. Починок Т.В. Особенности заданий по формированию социокультурной компетенции. *Иностранные языки в школе*. 2011; № 7.


References


1. Sosinskij A.B. *Kak napisat' matematicheskuyu stat'yu po-anglijski.* Moskva: Faktorial Press, 2000.
2. Platforma IT-kursov shkoly GoIT. *Kak ponyat' sleng programmistov.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=WZCDsbtXpjc
3. Bespal'ko V.P. *Osnovy teorii pedagogicheskih sistem.* Voronezh: VGU, 1977.
4. Ajkina T.Yu. Metod kejsov v formirovanii kommunikativnoj kompetencii studentov. *Vestnik Tomskogo gosudarstvenno pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 1: 129.
5. Zavgorodnaya E.G. *Glavnye usloviya ispol'zovaniya kejs-tehnologij.* Moskva: Shkola, 2013.
6. Pochinok T.V. Osobennosti zadanij po formirovaniyu sociokul'turnoj kompetencii. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2011; № 7.


*Статья поступила в редакцию 26.01.23*

УДК 514 (075.8): 81 (075.8) DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-194-197

***Proyaeva I.V.,*** *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; Associate Professor of the Plekhanov Russian University of Economics (Orenburg branch), PSUTI (Orenburg branch), Orenburg, E-mail: docentirina@mail.ru*
***Sidelov D.I.,*** *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: disideloff@mail.ru*

**APPLICATIONS OF SIMILARITY IN FINDING MOMENTS OF INERTIA SIMPLE GEOMETRIC SHAPES.** The article discusses one of the most important issues of modern technical education – solving applied problems with the help of a mathematical apparatus, particularly the similarity method. The important and invaluable role of applied problems has been confirmed by many scientific discoveries in the field of technology and science. The difficulty of studying the problem of finding the moment of inertia of a flat figure is primarily due to the versatility and variability as such. The paper singles out and describes the main statements used in solving applied problems, considers their application in solving practical problems of mechanics. The methodology presented in the article for introducing the main methods of studying this issue was implemented in a specific educational process in the classroom for the course “Physics” [1] at the Orenburg State Pedagogical University in the preparation of future bachelors in the direction of “Pedagogical education” and made it possible to increase the efficiency of mastering the studied material students.

*Key words:* **theory of alterna ting current circuits elementary problems, complex numbers, new technologies.**

***И.В. Прояева,*** *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова; Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (Оренбургский филиал); ПГУТИ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru*

***Д.И. Сиделов,*** *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: disideloff@mail.ru*

# ПРИМЕНЕНИЯ ПОДОБИЯ ПРИ НАХОЖДЕНИИ МОМЕНТОВ ИНЕРЦИИ ПРОСТЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР

В данной статье рассмотрен один из важнейших вопросов современного технического образования – решение прикладных задач с помощью математического аппарата, в частности методом подобия. Важная и неоценимая роль математических задач прикладного характера подтверждена многими научными открытиями в области техники, науки. Трудность изучения проблемы о нахождении момента инерции плоской фигуры связана в первую очередь с их многогранностью и вариативностью как таковых. В работе выделяются и описываются основные утверждения, используемые при решении прикладных задач, рассматривается их применение в решении практических проблем механики. Представленная в статье методика введения основных методов изучения данного вопроса была реализована в конкретном учебном процессе на занятиях по курсу «Физика» [1] в Оренбургском государственном педагогическом университете при подготовке будущих бакалавров по направлению «Педагогическое образование» и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

*Ключевые слова:* **момент инерции плоской фигуры, физика, элементарные задачи, метод подобия, новые технологии.**

С каждым годом люди все больше пользуются информационными и цифровыми технологиями. Потому и современный мир нуждается в высококвалифицированных технических специалистах. В связи с этим для технических специальностей и профессий такие разделы точных наук, как математика, информатика и физика, имеют неоценимое значение для обучения студентов – будущих специалистов. С незапамятных времен на протяжении многих веков выдающиеся математики продвигали науку открытиями, порой непринятыми обществом в силу несвоевременности. Но спустя некоторое время, когда человечество получало готовое изобретение, труды ученых оправдывались. Полученные знания и математические методы в дальнейшем дали толчок к решению задач различных сложностей и направлений. Аналогичное недоверие относительно недавно получил метод подобия, несмотря на это, спустя небольшой промежуток времени, отвергнутые ранее преобразования плоскости являются неотъемлемой частью геометрии и математики в целом. Их важность была настолько оценена, что легла в качестве аксиоматической основы для написания школьных учебных пособий. В подтверждении этого факта можно упомянуть учебники одного из крупнейших математиков XX века Андрея Николаевича Колмогорова (1903–1987) [2]. Примером служат «Геометрия 6 класс», «Геометрия 7 класс» «Геометрия 8 класс» (1977) [3]. Огромное значение для развития логики и критического мышления человека имеет решение прикладных задач. Интегральный метод решения прикладных задач является очень громоздким и требует достаточно много усилий и времени для нахождения ответа, а метод подобия сокращает время и упрощает решение задачи, что актуально для современного образования, которое подразумевает ограниченность времени в ходе обучения. Цель исследования – обосновать целесообразность применения метода подобия в ходе решения прикладных задач в области физики, в частности механики. Благодаря поставленной цели были установлены следующие задачи:

1. Продемонстрировать использование математического аппарата для решения задач из области физики.
2. Продемонстрировать значение и ценность точных наук в формировании знаний обучающихся.
3. Показать возможность решения прикладных задач без применения интегрального метода.

Новизна исследования заключается в том, что метод подобия для решения математических задач прикладного характера никто не применял ранее: подобные прикладные задачи решались лишь взятием интегралов. Теоретической значимостью исследования является разработка нового метода решения прикладных задач. Практической значимостью исследования является возможность применить разработанный метод решения прикладных задач в педагогических и технических вузах для сокращения времени их выполнения обучающимися и повышения уровня понимания студентами данного раздела.

При решении задач механики в вузе часто возникают проблемы, связанные с нахождением моментов инерции высокосимметричных плоских фигур, таких как треугольники, прямоугольники, квадраты, круги и пр. Если студент обладает высоким уровнем владения знаний об интегральных исчислениях, то, конечно, он сможет получить аналитическое выражение и взять двойной интеграл для нахождения решения задачи о моменте инерции. Практика преподавания показывает, что, однако, не все студенты могут справиться с заданиями такого рода, учитывая, что механику изучают на первом курсе большинства технических и физико-математических вузов, когда математическая база недостаточно развита [4].

В таких случаях решение задачи о моменте инерции плоской фигуры можно провести методом подобия фигур. В основе метода подобия лежат следующие общие утверждения:

1) для фигур, изготовленных из одинакового материала, с равномерно распределенной плотностью и одинаковой толщиной масса фигуры $M$ пропорциональна его площади $S$:

$$\frac{M_2}{M_1}=\frac{S_2}{S_1};$$

2) площади фигур соотносятся как квадраты характерных размеров

$$\frac{S_2}{S_1}=\frac{a_2^2}{a_1^2};$$

3) кроме того, для нахождения моментов инерции будем пользоваться свойствами аддитивности этой физической величины, т. е. при разбиении большой фигуры на несколько малых момент инерции большой фигуры равен алгебраической сумме моментов инерции малых фигур;

3) центры масс плоских однородных симметричных фигур находятся в центрах их симметрии;

4) центр правильного треугольника делит его высоту в соотношении 2:1;

5) согласно теории размерностей физических величин момент инерции симметричной фигуры можно представить в виде $J=k\cdot M\cdot \ell^2$, где $M$ – масса фигуры, $\ell$ – характерный размер, $k$ – некоторый безразмерный коэффициент, значение его определяется формой фигуры.

Также в этой задаче мы воспользуемся теоремой Штейнера:

$$J=J_C+md^2,$$

где $J_C$ – момент инерции тела относительно оси, проходящей через центр масс тела, $J$ является моментом инерции данного тела относительно оси, параллельной той, что проходит через центр масс, $m$ – масса тела и $d$ – расстояние между осями.

Прежде всего, рассмотрим задание о моменте инерции тонкого стержня относительно оси, проходящей через геометрический центр перпендикулярно стержню, и его решение. Обозначим за $M$ массу стержня, а $\ell$ – его длину. Для линейной фигуры масса пропорциональна длине, поэтому если мы мысленно разрежем стержень пополам (см. рис. 1), то массы половинок $m + m = M$. Центры масс половинок находятся на расстоянии $d=\ell/4$ от середины стержня.

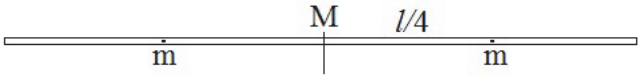



Рис. 1. К нахождению момента инерции стержня

Будем искать момент инерции стержня в виде:

$$J=k\cdot M\cdot \ell^2=k\cdot 2m\cdot \ell^2.$$

Тогда, применяя теорему Штейнера и принципы подобия фигур, получим:

$$J=2\cdot\left(J_C+md^2\right).$$

$$J_C=k\cdot m\cdot\frac{\ell^2}{4}.$$

С учетом обозначений, приходим к выражению:

$$k\cdot 2m\cdot \ell^2=2\cdot\left(k\cdot m\cdot\frac{\ell^2}{4}+m\cdot\frac{\ell^2}{16}\right),$$

$$k-\frac{k}{4}=\frac{1}{16}\Rightarrow k=\frac{1}{12}.$$

Исходя из этого, момент инерции стержня относительно оси, проходящей через центр масс перпендикулярно стержню будет равен:

$$J = \frac{1}{12} \cdot M \cdot \ell^2 .$$

Решим задачу о нахождении момента инерции квадратного тела относительно оси, проходящей через центр перпендикулярно плоскости фигуры. Пусть масса квадрата $M$, его размеры $a$. Мысленно разрежем квадрат на четыре малых равных квадрата (см. рис. 2), тогда $M = 4m$, расстояние от центров малых квадратов до общего центра масс равно половине диагонали малых квадратов $d = a\sqrt{2}/4$.

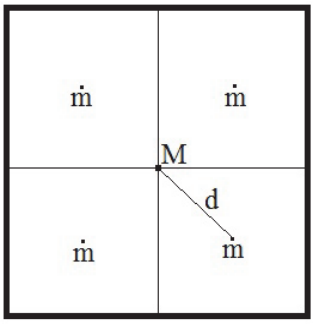



Рис. 2. Разбиение квадрата

Момент инерции квадрата представим в виде:

$$J = k \cdot M \cdot a^2 = k \cdot 4m \cdot a^2 .$$

Используя теорему Штейнера и принципы подобия фигур, найдем:

$$J = 4 \cdot \left( J_C + md^2 \right) .$$

$$J_C = k \cdot m \cdot \frac{a^2}{4} .$$

Далее, подставляем вышеопределенные обозначения, получим:

$$k \cdot 4m \cdot a^2 = 4 \cdot \left( k \cdot m \cdot \frac{a^2}{4} + m \cdot \frac{a^2}{8} \right)$$

$$4k - k = \frac{1}{2} \Rightarrow k = \frac{1}{6} .$$

Значит, момент инерции квадратного тела относительно оси, проходящей через центр, равен:

$$J = \frac{1}{6} \cdot M \cdot a^2 .$$

Обсудим решение задачи о нахождении момента инерции тела, имеющего форму правильного треугольника. Пусть масса тела $M$, его размеры $a$, высота треугольника $H = a\sqrt{3}/2$. Мысленно разрежем треугольник на девять малых одинаковых треугольников (см. рис. 3), тогда $M = 9m$, расстояние от центров шести внутренних малых треугольников до общего центра масс равно $d_i = 2H/9 = a\sqrt{3}/9$, а расстояние от центров трех внешних малых треугольников до общего центра равно $d_o = 4H/9 = a \cdot 2\sqrt{3}/9$.

Момент инерции треугольного тела представим в виде:

$$J = k \cdot M \cdot a^2 = k \cdot 9m \cdot a^2 .$$

Используя теорему Штейнера и принципы подобия фигур, найдем:

$$J = 6 \cdot \left( J_C + md_i^2 \right) + 3 \cdot \left( J_C + md_o^2 \right) .$$

$$J_C = k \cdot m \cdot \frac{a^2}{9} .$$

Подставляя вышеопределенные обозначения, получим:

$$k \cdot 9m \cdot a^2 = 6 \cdot \left( k \cdot m \cdot \frac{a^2}{9} + m \cdot \frac{a^2}{27} \right) + 3 \cdot \left( k \cdot m \cdot \frac{a^2}{9} + m \cdot \frac{4a^2}{27} \right),$$

$$9k - k = \frac{2}{3} \Rightarrow k = \frac{1}{12} .$$

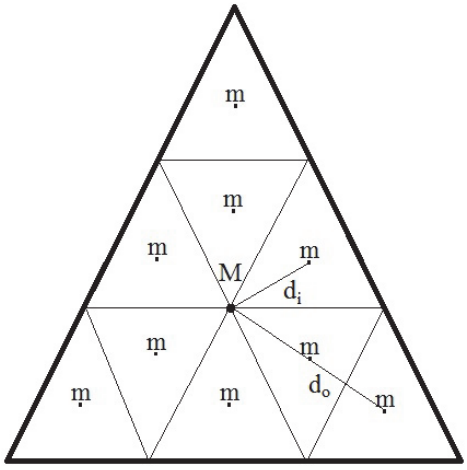



Рис. 3. Разбиение треугольника на части

Тогда момент инерции тела в форме правильного треугольника имеет вид:

$$J = \frac{1}{12} \cdot M \cdot a^2 .$$

Рассмотрим применение полученного выражения для решения некоторой колебательной механической задачи [5].

*Задача.* Определите период малых колебаний плоского однородного треугольного тела в поле тяжести Земли, которое может без трения совершать обороты вокруг проходящей через один из углов треугольника перпендикулярно плоскости тела оси. Тело имеет форму правильного треугольника со стороной $a$.

*Решение.* Считая колеблющееся тело физическим маятником, можно записать формулу периода колебаний такого маятника:

$$T = 2\pi \sqrt{\frac{J}{Mg\ell_C}} ,$$

где $J$ – момент инерции относительно оси проходящей через точку подвеса тела, $M$ – масса тела, $g$ – ускорение свободного падения на поверхности Земли, $\ell_C$ – расстояние от центра масс тела до оси вращения.

Момент инерции треугольного тела относительно оси, не проходящей через центр масс, согласно теореме Штейнера:

$$J = \frac{1}{12} \cdot M \cdot a^2 + M \cdot \left( \frac{2}{3} \cdot H \right)^2 = M \cdot a^2 \cdot \left( \frac{1}{12} + \frac{1}{3} \right) = \frac{5}{12} \cdot M \cdot a^2 .$$

$$\ell_C = \frac{2H}{3} = \frac{a}{\sqrt{3}} .$$

Подставим полученные выражения в формулу периода колебаний физического маятника:

$$T = 2\pi \sqrt{\frac{5Ma^2\sqrt{3}}{12Mga}} = \pi \sqrt{\frac{5 \cdot a}{\sqrt{3} \cdot g}} .$$

Таким образом, мы убедились, что методы подобия и размерностей позволяют находить решение ряда механических задач, связанных с понятием момента инерции, не прибегая к методам интегрирования дифференциальных уравнений, что ускоряет решение прикладных задач, сводя их к банальному алгебраическому расчету значений. Приведенные примеры задач и их решений иллюстрируют особое удобство использования метода подобия, который находит применение практически во всех разделах физики. Продемонстрировано, что данная теория играет особую роль в механике, упрощая нахождение ответа прикладных задач, не прибегая к взятию интеграла, что доказывает достижение цели и задач данного исследования. Умение обучающихся решать практические задачи двумя способами способствует развитию их логического и эвристического мышления, формированию у них познавательного интереса к предмету, а также раскрытию их творческого потенциала. Особое место в этом плане занимают задачи прикладного характера, в нашем случае – это физические задачи. Именно эти задачи позволяют осуществлять межпредметные связи математики с другими науками, такими как физика, химия и т. д.

Библиографический список

1. Сивухин Д.В. Общий курс физики: учебное пособие для вузов: в 5 т. *Механика*. Москва: ФИЗМАТЛИТ, 2005; Т. I.
2. Колмогоров А.Н. *Полная библиография его трудов и и список публикаций, ему посвященных*. Available at: https://math.ru/lib/files/pdf/Kolmogorov-biblio.pdf
3. *Математическое образование: общедоступная электронная библиотека*. Available at: https://www.mathedu.ru/indexes/authors/kolmogorov_a_n/

4. Иродов И.Е. *Задачи по общей физике*. Москва: 2002.
5. Прояева И.В., Сиделов Д.И. Об использовании методов нахождения экстремумов функции в физических приложениях при подготовке бакалавров инженерного профиля. *Модернизация инженерного образования: состояние, проблемы, перспективы*: монография. Оренбург, 2018: 168–174.

References

1. Sivuhin D.V. Obschij kurs fiziki: uchebnoe posobie dlya vuzov: v 5 t. *Mehanika*. Moskva: FIZMATLIT, 2005; T. I.
2. Kolmogorov A.N. *Polnaya bibliografiya ego trudov i i spisok publikacij, emu posvyaschennyh*. Available at: https://math.ru/lib/files/pdf/Kolmogorov-biblio.pdf
3. *Matematicheskoe obrazovanie: obschedostupnaya `elektronnaya biblioteka*. Available at: https://www.mathedu.ru/indexes/authors/kolmogorov_a_n/
4. Irodov I.E. *Zadachi po obschej fizike*. Moskva: 2002.
5. Proyaeva I.V., Sidelov D.I. Ob ispol'zovanii metodov nahozhdeniya `ekstremumov funkcii v fizicheskih prilozheniyah pri podgotovke bakalavrov inzhenernogo profilya. *Modernizaciya inzhenernogo obrazovaniya: sostoyanie, problemy, perspektivy*: monografiya. Orenburg, 2018: 168-174.

*Статья поступила в редакцию 27.01.23*

УДК 371 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-197-199

***Ankvab M.F.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Abkhazian State University (Sukhum, Abkhazia), E-mail: ankvab.marina@yandex.ru*

**THEORETICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF FAMILY EDUCATION IN FOLK PEDAGOGY.** The article's pages reflect some theoretical approaches to the family education organization in folk pedagogy. Before starting a conversation about them, the society's current development state is analyzed. Based on its features consideration, the necessity of improving educational work is proved, including by integrating some folk pedagogy elements into systemic education. Then the place of family education in its structure is investigated. The goal facing the relevant segment of the educational system as an important ethnopedagogy part is determined. Further, the most significant requirements imposed by this latter on the organizational side of the specified process are considered. The main recommendations based on folk pedagogy are highlighted, which can be guided in the course of raising children in modern families and their implementation possible ways are demonstrated.

*Key words:* **education, family education, traditional family, modern family, folk pedagogy.**

***М.Ф. Анкваб,*** *д-р пед. наук, доц., Абхазский государственный университет, г. Сухум, E-mail: ankvab.marina@yandex.ru*

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

На страницах настоящей статьи нашли отражение некоторые теоретические подходы к организации семейного воспитания в народной педагогике. Перед началом разговора о них анализируется современное состояние социума. На основе рассмотрения некоторых его черт доказывается необходимость совершенствования воспитательной работы, в том числе путём интеграции некоторых элементов народной педагогики в системное воспитание. Затем исследуется место семейного воспитания в её структуре. Определяется цель, стоящая перед соответствующим сегментом воспитательной системы как важной частью этнопедагогики. Далее подвергаются рассмотрению наиболее существенные требования, предъявляемые этой, последней, к организационной стороне указанного процесса. Выделяются основные рекомендации, опирающиеся на народную педагогику, которыми можно руководствоваться по ходу воспитания детей в современных семьях и демонстрируются возможные пути их выполнения.

*Ключевые слова:* **воспитание, семейное воспитание, традиционная семья, современная семья, народная педагогика.**

Актуальность выбранной для рассмотрения темы может быть обоснована фактом глобализации большинства социальных явлений и процессов, имеющей место на протяжении трёх последних десятилетий (Т.В. Андрякова, М.И. Дворецкий, Т.В. Сидорина, С.Н. Сучков, И.А. Филиппова) [1, с. 70]. В таких условиях важной задачей системы образования становится сохранение национальной идентичности детей, подростков и молодёжи (А.В. Беляев, Е.Л. Власова, А.С. Гаязов, К.Б. Семенов, С.Н. Сучков, И.В. Хлызова) [2, с. 21–22]. Это представляется достижимым, прежде всего, средствами воспитательной работы (Г.М. Абжан, Н.И. Гагарин, К.Б. Семенов) [3, с. 89]. Исследования показывают, что в ходе её проведения действенным может оказаться внедрение элементов народной педагогики (А.И. Бройдо, П.В. Габов, Р. Капба, Е.Н. Рожкин) [4; 5]. Основным подходам к его организации, изобретённым народной педагогикой, посвящена настоящая статья. Цель – исследовать основные теоретические подходы к организации семейного воспитания, принятые в народной педагогике.

С поставленной целью коррелируются следующие задачи: исследовать место семейного воспитания в системе народной педагогики; определить цель, стоящую перед семейным воспитанием как важным сегментом народной педагогики; рассмотреть наиболее существенные требования, предъявляемые этнопедагогикой к организационной стороне указанного процесса; выделить основные рекомендации, опирающиеся на народную педагогику, которыми можно руководствоваться по ходу воспитания детей в современных семьях.

Решению поставленных задач будет способствовать использование таких методов исследования, как рефлексия собственного педагогического опыта и изучение литературы, в той или иной степени затрагивающей интересующую нас проблематику.

Научная новизна статьи состоит в исследовании роли и места семейного воспитания в системе народной педагогики.

Теоретическая значимость – в выделении ключевых требований, предъявляемых этнопедагогикой к организационной стороне рассматриваемого процесса. Практическая значимость заключается в определении рекомендаций, опирающихся на народную педагогику, которыми можно руководствоваться по ходу воспитания младших членов современных семей.

В традиционном быту установки народной педагогики, как правило, находят своё воплощение в семейном и общественном воспитании (табл. 1).

Таблица 1

Семейное и общественное воспитание в структуре народной педагогики

| Народная педагогика | |
|---|---|
| Семейное воспитание | Общественное воспитание |
| Представляет собой назидательное воздействие, осуществляемое родными и близкими. Имеет чётко определённые цели и задачи [6, с. 187] | Происходит в пространстве образовательных организаций и других социальных институтов. Является значимым фактором, влияющим на процесс формирования личностных качеств (С.А. Калабалин, Г.К. Калабалина, А.Н. Острогорский, В.Н. Шацкой) [7, с. 43–44] |

При этом в ходе воспитания представителей подрастающего поколения никакая общественная структура в принципе не может полностью заменить семью (В.С. Виноградов, Н.И. Гагарин, Г.К. Калабалина, А.Н. Острогорский, Н.Е. Рудова, Б.Г. Тарба) [8, с. 65]. Таким образом, именно ей принадлежит главенствующая роль в становлении личности детей и подростков. Тот факт, что только возможности данного института позволяют эффективно обеспечивать сохранение национальных традиций и обычаев, делая, таким образом, возможной передачу положительного опыта потомкам, превращает семейное воспитание в неотъемлемую часть процесса формирования личностных качеств в системе народной педагогики [5, с. 231].

Например, народ Абхазии, вырабатывая своё понимание целей и задач рассматриваемого сегмента воспитательной системы, ориентировался на собственный многовековой опыт воздействия на духовно-нравственное развитие детей, подростков и юношества [4, с. 30–31]. Естественно, при таком воздействии учитывались возрастные и эмоциональные черты воспитуемых. Некоторые моменты также могли изменяться в зависимости от конкретной стадии развития, на которой находился этнос (Г.М. Абжан, Ю.А. Иоакимиди, Ф.Г. Камкия) [3, с. 89]. Неизменной, однако, оставалась цель – развитие индивида, близкого к принятому в народе идеалу, путём формирования системы общечеловеческих ценностей (А.И. Бройдо, Ф.Г. Камкия, Р. Капба, Е.П. Мартынова, В.П. Римский) [6, с. 187].

Для реализации указанной цели абхазская народная педагогика издавна предъявляла к организации воспитательной деятельности родителей и, вообще, представителей старших поколений особые требования. К ним относятся:

- генерация положительной нравственной среды, в которой должны осуществляться взаимоотношения между членами семьи;
- взаимоуважение между ними;
- необходимость взрослым выступать в качестве положительного примера для представителей подрастающего поколения [7, с. 46].

Такой подход к воспитанию в пространстве традиционной абхазской семьи способствовал:

- установлению атмосферы гуманности в ходе осуществления семейных отношений (Н.А. Авдюхина, Г.В. Лимонцева, Р. Капба, О.В. Маан, Т.А. Невская, Ю.А. Петрова, Е.Н. Рожкин);
- складыванию авторитета старших членов, позволявшего более эффективно осуществлять воспитательную деятельность [8, с. 66].

Выполнение родительского долга, согласно представлениям традиционной педагогики, было неразрывно связано с реализацией в практической деятельности всех её норм и требований. Оно формировало у представителей старших поколений уверенность в правильности выбранного педагогического пути. Тем самым можно отметить, что использование элементов народной педагогики в процессе формирования человеческого капитала в стране позволяет делать этот процесс более эффективным [9–12]. На основе вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности предложить ряд опирающихся на абхазскую народную педагогику рекомендаций по воспитанию подрастающего поколения в пространстве современной семьи (табл. 2).

Таблица 2

Рекомендации по осуществлению семейного воспитания, опирающиеся на народную педагогику

| № п/п | Рекомендации |
|---|---|
| 1. | Использование в семейном воспитании элементов этнопедагогики должно быть направлено на борьбу с возможными негативными последствиями процессов глобализации мировой культуры (Г.Н. Волков, С.Н. Иконникова, А.В. Кирьякова, Н.Н. Рахлеева, О.И. Юдина) [9, с. 114] |
| 2. | В ходе использования достижений народной педагогики в воспитательном процессе следует формировать у младших членов семьи осознанное стремление не только к сохранению и приумножению культурных традиций своей этнической общности, но и к защите государственных интересов [10, с. 215–216] |
| 3. | Представления о воспитательном процессе, характерные для традиционной культуры, в том числе, абхазов, обладают свойствами, позволяющими существенно расширить соответствующие компетенции современных родителей |
| 4. | Функции элементов народной педагогики проявляют свой положительное влияние на процесс формирования личностных качеств не сами по себе, но только посредством соблюдения основ и идей, заложенных в них (О.М. Коробкова, Д.А. Кадена Дельгадо, Е.П. Мартынова) |

Действенным путём выполнения данных рекомендаций является использование устного народного творчества в воспитательном процессе [4, с. 31–32]. В этой связи, прежде всего, стоит сказать о таком типе текста, как притча. Её назидательное воздействие в ходе семейного воспитания трудно переоценить. По этой причине в традиционном абхазском быту притчи нередко применялись старшими для назидательного воздействия на младших. Часто в них находили отражение проблемы нравственности, трудового воспитания, национальной эстетики и др. [6, с. 188].

Для эпоса характерно сочетание прозаического и стихотворного повествования об историческом прошлом абхазского народа. От других жанров устного народного творчества его отличает локально-этнографические сюжеты, в которых поднимаются историко-патриотические темы. Также его использование в ходе семейного образования позволяет развивать внимание и память воспитуемых, учить их отличать хорошее от плохого, сопереживать сложностям и радоваться победам. Применение таких произведений по ходу семейного воспитания позволяет обогащать детей знаниями об окружающей действительности. При этом также улучшается их память, развивается творческая составляющая мышления [5, с. 233]. В семейном воспитании применим также музыкальный фольклор. Его произведения способствуют формированию эстетического вкуса у представителей подрастающего поколения [9, с. 116]. Кроме того, их изучение оказывает положительное влияние на формирование интеллекта и нравственных качеств. Данная тенденция обусловливается тем фактом, что содержание многих абхазских народных песен наполнено глубочайшим смыслом, в нём прямо или косвенно поднимаются различные жизненные проблемы [4, с. 32].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что сегодня фиксируется интенсивная глобализация большинства социальных явлений и процессов. Важная задача системы образования в этих условиях – сохранение национальной идентичности представителей подрастающего поколения. Формирование последней необходимо осуществлять, прежде всего, средствами воспитательной работы. В ходе её проведения эффективными могут оказаться элементы народной педагогики. В свою очередь, важным компонентом данной системы является семейное воспитание. В традиционном быту установки народной педагогики, как правило, находят своё воплощение в семейном и общественном воспитании. При этом семейное воспитание представляет собой назидательное воздействие, осуществляемое родными и близкими. Оно имеет чётко определённые цели и задачи. Общественное же происходит в пространстве образовательных организаций и других социальных институтов. Данная составляющая народной педагогики также представляет собой значимый фактор, влияющий на процесс формирования личностных качеств.

Здесь стоит отметить, что в ходе воспитания представителей подрастающего поколения никакая общественная структура в принципе не может полностью заменить семью. Именно этому социальному институту принадлежит главенствующая роль в становлении личности детей и подростков. Тот факт, что только его возможности позволяют эффективно обеспечивать сохранение национальных традиций и обычаев, делая, таким образом, возможной передачу положительного опыта потомкам, превращает семейное воспитание в неотъемлемую часть процесса формирования личностных качеств в системе народной педагогики. Например, народ Абхазии, вырабатывая своё понимание целей и задач рассматриваемого сегмента воспитательной системы, ориентировался на собственный многовековой опыт воздействия, на духовно-нравственное развитие детей, подростков и юношества. Неизменной при этом оставалась цель, заключавшаяся в развитии индивида, близкого к принятому в народе идеалу, путём формирования системы общечеловеческих ценностей. Стремясь к полномасштабной реализации указанной цели, народная педагогика издавна предъявляла к организации воспитательной деятельности родителей и в целом представителей старших поколений особые требования. К ним относятся следующие: генерация положительной нравственной среды, в которой должны осуществляться взаимоотношения между членами семьи; взаимоуважение между ними; необходимость взрослым выступать в качестве положительного примера для представителей подрастающего поколения.

Таким образом, можно предложить ряд опирающихся на абхазскую народную педагогику рекомендаций по воспитанию подрастающего поколения в пространстве современной семьи. В их число входят следующие: использование в семейном воспитании элементов этнопедагогики должно быть направлено на борьбу с возможными негативными последствиями процессов глобализации мировой культуры; в ходе использования достижений народной педагогики в воспитательном процессе следует формировать у младших членов семьи осознанное стремление не только к сохранению и приумножению культурных традиций своей этнической общности, но и к защите государственных интересов; представления о воспитательном процессе, характерные для традиционной культуры, в том числе, абхазов, обладают свойствами, позволяющими существенно расширить соответствующие компетенции современных родителей; функции элементов народной педагогики проявляют свой положительное влияние на процесс формирования личностных качеств не сами по себе, но только посредством соблюдения основ и идей, заложенных в них. Действенным путём выполнения данных рекомендаций является использование устного народного творчества и музыкального фольклора в процессе семейного воспитания.

Библиографический список


1. Федотов Б.В. Проблема формирования мировоззрения молодёжи и студентов с точки зрения базовых ценностей и приоритетов в развитии России. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 70–72.
2. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий.* Москва: РосНОУ, 2022.
3. Николаев М.В. Основные факторы гражданского воспитания учащихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 88–90.
4. Анкваб М.Ф. Формирование патриотизма средствами абхазской народной педагогики. *Современные научные исследования и разработки.* 2017; № 2 (10): 29–32.
5. Анкваб М.Ф. Значимость феномена этнопедагогической культуры с позиции абхазской народной педагогики. *Академическая публицистика.* 2017; № 1: 230–233.
6. Анкваб М.Ф. Упреждающие аксиомы назидательного воздействия в абхазской народной педагогике. *Научно-педагогическое обозрение.* 2019; № 6 (28): 185–190.
7. Мардахаев Л.В. Социальное воспитание и его субъектность. *Проблемы современной психологии и педагогики.* 2019; № 4: 43–50.
8. Левченко Е.Г., Шафигуллина Р.Р., Губайдуллин М.И., Халикова Л.Р. Проект «Навигатор семейного национального воспитания». *Педагогическое искусство.* 2019; № 2: 65–67.

9. Тлевцежева М.А. Этнопедагогика в поле гуманитарных наук. *Вестник Майкопского государственного технологического университета.* 2020; Т. 12, № 4: 112–117.
10. Рабаданов М.Х., Алиева Б.Ш., Авшалумова Л.Х. Формирование патриотических ценностей у обучающихся в культурно-досуговой деятельности «Я – эхо своего деда, патриота страны гор». *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 214–217.
11. Лапшин В.А. Человеческий потенциал молодежи как источник социокультурных изменений: диссертация ... кандидата философских наук. Москва: Московский гуманитарный университет. Москва, 2013.
12. Лапшин В.А. Пути развития человеческого потенциала под влиянием биомедицинских технологий (по мнению молодежи здоровой и с ограниченными возможностями по здоровью). *Знание. Понимание. Умение*. 2016; № 3: 97–102.

References

1. Fedotov B.V. Problema formirovaniya mirovozzreniya molodezhi i studentov s tochki zreniya bazovyh cennostej i prioritetov v razvitii Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 70-72.
2. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij.* Moskva: RosNOU, 2022.
3. Nikolaev M.V. Osnovnye faktory grazhdanskogo vospitaniya uchaschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 88-90.
4. Ankvab M.F. Formirovanie patriotizma sredstvami abhazskoj narodnoj pedagogiki. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki.* 2017; № 2 (10): 29-32.
5. Ankvab M.F. Znachimost' fenomena `etnopedagogicheskoj kul'tury s pozicii abhazskoj narodnoj pedagogiki. *Akademicheskaya publicistika.* 2017; № 1: 230-233.
6. Ankvab M.F. Uprezhdayuschie aksiomy nazidatel'nogo vozdejstviya v abhazskoj narodnoj pedagogike. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie.* 2019; № 6 (28): 185-190.
7. Mardahaev L.V. Social'noe vospitanie i ego sub`ektnost'. *Problemy sovremennoj psihologii i pedagogiki.* 2019; № 4: 43-50.
8. Levchenko E.G., Shafigullina R.R., Gubajdullin M.I., Halikova L.R. Proekt «Navigator semejnogo nacional'nogo vospitaniya». *Pedagogicheskoe iskusstvo.* 2019; № 2: 65-67.
9. Tlevcezheva M.A. `Etnopedagogika v pole gumanitarnyh nauk. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* 2020; T. 12, № 4: 112-117.
10. Rabadanov M.H., Alieva B.Sh., Avshalumova L.H. Formirovanie patrioticheskih cennostej u obuchayuschihsya v kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti «Ya – `eho svoego deda, patriota strany gor». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 214-217.
11. Lapshin V.A. Chelovecheskij potencial molodezhi kak istochnik sociokul'turnyh izmenenij: dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Moskva: Moskovskij gumanitarnyj universitet. Moskva, 2013.
12. Lapshin V.A. Puti razvitiya chelovecheskogo potenciala pod vliyaniem biomedicinskih tehnologij (po mneniyu molodezhi zdorovoj i s ogranichennymi vozmozhnostyami po zdorov'yu). *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2016; № 3: 97-102.

*Статья поступила в реакцию 31.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-199-201

***Ankvab M.F.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Abkhazian State University (Sukhum, Abkhazia), E-mail: ankvab.marina@yandex.ru*
***Kurbanova L.U.,*** *Doctor of Sciences (Social Studies), Senior Lecturer, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: medna59@mail.ru*

**AESTHETIC EDUCATION OF THE INDIVIDUAL IN FOLK PEDAGOGY.** The article highlights the basic features of aesthetic education of the individual in folk pedagogy. Features of the society development at the present stage are considered. It is proved that such characteristic features as informatization and intensification of some processes affect the society requirements to its members. Further, it is said that in order for the younger generations representatives to meet such requirements, they need to develop personal qualities, which is possible, including through the use of funds provided by folk pedagogy. Then the analysis of the aesthetic education and its application is carried out. Its essential characteristic is given. The role and place of this segment of educational work in the folk pedagogy system are demonstrated. The main methods of aesthetic education adopted in folk pedagogy are described. The authors study the ways to use these methods today.

*Key words:* **educational activity, formation of personal qualities, aesthetic education, folk pedagogy, ethnopedagogy.**

***М.Ф. Анкваб,*** *д-р пед. наук, доц., Абхазский государственный университет, г. Сухум, E-mail: ankvab.marina@yandex.ru*
***Л.У. Курбанова****, д-р социол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: medna59@mail.ru*

# ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Освещаются основные особенности процесса эстетического воспитания личности, характерного для народной педагогики. Перед их изучением рассматриваются некоторые особенности развития социума на современном этапе. Доказывается, что такие характерные его черты, как информатизация и интенсификация ряда процессов, влияют на требования общества к своим членам. Далее говорится о том, что для соответствия представителей подрастающих поколений таким требованиям у них необходимо развивать личностные качества, что возможно, в том числе, путём использования средств, предоставляемых народной педагогикой. Затем производится анализ основных особенностей эстетического воспитания личности с их применением. Даётся его сущностная характеристика. Демонстрируются роль и место этого сегмента воспитательной работы в системе народной педагогики. Описываются основные методы эстетического воспитания, принятые в народной педагогике. Исследуются возможности, существующие для их применения сегодня.

*Ключевые слова:* **воспитательная деятельность, формирование личностных качеств, эстетическое воспитание, народная педагогика, этнопедагогика.**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, становится очевидной, если учесть некоторые особенности той стадии развития, на которой находится современный социум. Совершенствованием информационных и телекоммуникационных технологий обусловлены практически безграничные потоки информации и существенное облегчение доступа к ней. В то же время большинству процессов во всех сферах его жизни стала свойственна непредсказуемая динамика. Всё это способствовало трансформации требований к личности, конкурентоспособной в текущих условиях (А.В. Даринский, В.Г. Осипов, Н.А. Рыбакина, Л.Г. Федоренко, А.М. Экмалян) [1, с. 195–196].

Такой индивид должен характеризоваться, прежде всего, достаточным уровнем развития системы личностных качеств (А. Маслоу, Р.С. Немов, Ю.П. Поваренков) [2, с. 28]. В свою очередь, в качестве одного из наиболее действенных средств её формирования педагоги-исследователи и практики называют эстетическое воспитание (И.В. Котляров, И.В. Лашук, Е.Н. Нархова, Д.Ю. Нархов, А.В. Торопова, В. Уильямсон) [3, с. 120]. Современное состояние разработки соответствующей проблематики позволяет предположить, что достижение положительных результатов в данном сегменте воспитательной деятельности возможно, в том числе, путём использования приёмов и методов народной педагогики (Б.Х. Бгажноков, А.Э. Измайлов, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Я.И. Ханбиков, С.Р. Чеджемов, Е.Н Шиянов) [4, с. 157]. Более подробному их рассмотрению в этом качестве посвящена настоящая статья.

В виду вышеизложенного её цель состоит в освещении основных особенностей процесса эстетического воспитания личности в народной педагогике.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

- дать сущностную характеристику эстетического воспитания;
- продемонстрировать роль и место соответствующего сегмента воспитательной работы в системе народной педагогики;
- осветить основные методы эстетического воспитания, принятые в народной педагогике;
- исследовать возможности, существующие для их применения сегодня.

При подготовке статьи применялись методы исследования:

- изучение специальной литературы;
- анализ собственного педагогического опыта.

Её научная новизна заключается в определении наиболее эффективных методов эстетического воспитания из числа принятых в народной педагогике.

Теоретическая значимость статьи состоит в демонстрации той роли, которую интересующий нас сегмент воспитательной работы играет в системе народной педагогики.

Практическая значимость – в выявлении некоторых возможностей, существующих для применения методов эстетического воспитания, изобретённых народной педагогической мыслью, на настоящем этапе развития образовательной системы.

Главная задача эстетического воспитания на современном этапе развития социума – сформировать у воспитуемых умения и навыки, связанные с эффективным управлением собственными чувствами, тем самым поспособствовав развитию их эстетического сознания (З.К. Абидова, И.В. Мусханова, Ш.Х. Самиева, А.Д. Хаджимуратова) [5, с. 84]. Последнее представляет собой особую форму ценностного сознания. Достаточный уровень его развития предполагает:

- восприятие и понимание красоты в окружающей действительности;
- сформированную художественную грамотность;
- способность выносить объективные суждения, связанные с особенностями эстетической составляющей произведений искусства (Г.В. Буянова, К.М. Гайдар, А.С. Капто, И.В. Мусханова, Д.Ю. Нархов, А.В. Торопова, А.Д. Хаджимуратова) [6, с. 19].

Определяя содержание интересующего нас процесса, всегда следует помнить о факте существования взаимосвязи между эстетическим сознанием и когнитивной деятельностью [5, с. 85]. Прежде всего, возможности для его формирования во многом обусловлены когнитивными способностями воспитуемых. Кроме того, сформированность системы знаний об историческом культурном наследии вкупе со способностью правильно оценивать культурные явления будет в немалой степени способствовать формированию культуры поведения представителей подрастающего поколения и их эстетического мировосприятия [7, с. 41].

В системе народной педагогики интересующий нас процесс традиционно был направлен на формирование у представителей молодого поколения следующих умений:

- понимать великолепие окружающего мира, видеть его изящество;
- использовать первое умение в созидательной деятельности.

В этнической педагогике абхазов эстетическое воспитание охватывало все сферы деятельности человека. Среди них:

- производительный труд;
- социальная жизнь;
- взаимодействие с природой [8, с. 87–88].

Почти с рождения детям прививали навыки позитивного мироощущения. Используя предметы эстетического содержания, объясняли особенности организации окружающей действительности. При этом старшие на собственном примере старались демонстрировать отношение к тому или иному явлению, формируя способность разграничивать благородное и низменное, восхитительное и неприглядное, драматическое и смешное [9, с. 201–202].

Таким образом, эстетическое воспитание издавна являлось одним из наиболее значимых направлений абхазской народной педагогики. Его важность обусловлена необходимостью формирования у детей, подростков и юношества системы знаний, умений и навыков, связанных с пониманием благостности окружающего мира и её воплощением в собственной деятельности [10–14]. При этом не последнее место отводилось эмоциональной составляющей. Опираясь на неё, представители подрастающего поколения лучше усваивали новую информацию, расширяя круг собственных познаний.

Вышеизложенное подводит нас к разговору о некоторых методах эстетического воспитания, принятых в народной педагогике.

В абхазской этнопедагогике эффективным методом эстетического воспитания считалось обучение игре на народных инструментах и национальной хореографии (А.С. Капто, О.В. Маан, Д.Ю. Нархов, К.Б. Семёнов, Б.Д. Увижева) [9, с. 202]. Соответствующие навыки формировали у детей обоих полов. Благодаря своей не последней роли в процессе развития соответствующих компетенций музицирование считалось достойным занятием у представителей данной этнической общности [10, с. 101]. Представители подрастающего поколения, характеризовавшиеся ярко выраженным талантом, более тщательно обучались соответствующим искусствам. В дальнейшем они являлись желанными участниками любого национального торжества. Такой путь приобщения к культуре своего народа вполне приемлем и на современном этапе развития общества. Знакомство с традиционными музыкальными инструментами является действенным средством сохранения социокультурной идентичности у представителей поколения, выросшего в эпоху глобализации (Ш.М.-Х. Арсалиев, А. Маслоу, Ю.П. Поваренков, Е.Е. Хатаев) [2, с. 28].

Ещё одним методом эстетического воспитания представителей подрастающего поколения было их привлечение к участию в традиционных торжествах [10, с. 103]. Культовый подтекст был присущ большинству таких мероприятий. При этом неотъемлемой составляющей их организации являлось эстетическое оформление. Таким образом, в ходе подготовки и проведения традиционных праздников абхазы, помимо обучения молодёжи основным особенностям их организации, занимались религиозным просвещением её представителей. Сегодня участие детей, подростков и юношества в организации традиционных праздников представляет собой важный компонент воспитательной работы, способствующий формированию у них системы знаний, касающихся истории и культуры своего народа [1, с. 196–197].

Ещё одним методом, к которому нередко прибегали старшие поколения, было обращение к назидательной мудрости устного народного творчества. До начала широкого распространения грамотности в XIX в. (а во многом и после) абхазский фольклор являлся мощнейшим средством, позволявшим прививать детям и подросткам представления об эстетике (В.Л. Бигуаа, А.Э. Измайлов, О.В. Крежевских, В.А. Сластенин, А.Д. Хаджимуратова, Ю.М. Шеваренкова) [11, с. 297]. Представители старших поколений в своих рассказах повествовали о большинстве аспектов существования абхазского народа. Помнили они и о значимых исторических событиях, и о географических особенностях сопредельных земель [12, с. 118–119].

Со временем народные предания могли меняться. Их дифференциация происходила в зависимости от конкретных ситуаций или педагогического посыла, который в них планировалось вложить [10, с. 103]. Таким образом, содержание фольклорных произведений постепенно дополнялось актуальными нюансами. Появлялись на свет и новые образцы устного абхазского фольклора. Так, используя элементы фольклористики, абхазы давали ответы будущим поколениям на возникающие столетиями вопросы, стараясь оградить молодёжь от совершения ошибок и сохранить самобытную культуру [12, с. 120]. Продолжая разговор о формировании нравственных качеств в абхазской народной педагогике, стоит сказать, что фольклору, созданному представителями данной этнокультурной общности, присущи также рекомендательные свойства. Факт их наличия благоприятствует осуществлению целенаправленного влияния на обучение эстетике [11, с. 299]. Воплощая основные формы и способы изучения художественного творчества этноса, он способствует постепенному осознанию красоты, её значения и роли в жизни человека.

Описанные черты фольклорных произведений делают их вполне применимыми в ходе нравственного воспитания подрастающего поколения в наши дни. Их значение как источников сведений о традициях и истории абхазского народа, как памятников, содержащих ответы на вечные вопросы, трудно переоценить. Но хотелось бы особенно подчеркнуть, что необходимо усилить профессиональную подготовку современных учителей [14] в контексте сформированной готовности осуществлять воспитательную работу с учащимися в контексте воззрений народной мудрости.

Таким образом, мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что сегодня фиксируется определённая трансформация требований к личности, конкурентоспособной в социуме. Последняя должна характеризоваться, прежде всего, достаточным уровнем развития системы личностных качеств.

Одним из наиболее действенных средств формирования этой, последней, по мнению многих педагогов-исследователей и практиков, является эстетическое воспитание. Достижение положительных результатов в данном сегменте воспитательной деятельности возможно, в том числе, путём использования приёмов и методов народной педагогики.

В соответствующей системе интересующий нас процесс традиционно был направлен на формирование у представителей молодого поколения следующих умений: понимать великолепие окружающего мира, видеть его изящество; использовать первое умение в созидательной деятельности.

При этом в этнической педагогике абхазов, эстетическое воспитание охватывало практически все сферы активности индивида. Среди них отметим производительный труд; социальную жизнь; взаимодействие с природой.

Соответствующий сегмент воспитательной деятельности вообще традиционно являлся одним из наиболее значимых направлений абхазской народной педагогики. Его важность обусловлена необходимостью формирования у детей, подростков и юношества системы знаний, умений и навыков, связанных с пониманием благостности окружающего мира и её воплощением в собственной деятельности. Не последнее место при этом отводилось эмоциональной составляющей. Опираясь на неё, представители подрастающего поколения лучше усваивали новую информацию, расширяя круг собственных познаний.

Одним из наиболее эффективных методов эстетического воспитания в абхазской этнопедагогике считалось обучение игре на народных инструментах и национальной хореографии. Соответствующие навыки формировались у детей обоих полов. Благодаря своей важной роли в процессе развития соответствующих компетенций музицирование считалось достойным занятием у представителей данной этнической общности.

Методом эстетического воспитания представителей подрастающего поколения было их привлечение к участию в традиционных торжествах. Культовый подтекст был присущ большинству таких мероприятий. При этом неотъемлемой составляющей их организации являлось эстетическое оформление. Таким образом, в ходе подготовки и проведения традиционных праздников абхазы, помимо обучения молодёжи основным особенностям их организации, занимались религиозным просвещением её представителей.

Следующим методом эстетического воспитания было обращение к назидательной мудрости устного народного творчества. Воплощая основные формы и способы изучения художественного творчества этноса, она способствовала постепенному осознанию красоты, её значения и роли в жизни человека.

Перечисленным методам присуща определённая эффективность и на современном этапе развития воспитательной системы. Главное их достоинство – приобщение представителей подрастающего поколения к национальным ценностям. Тем самым увеличивается вероятность сохранения ими национальной идентичности в эпоху глобализации.

Библиографический список

1. Кабакова Е.П., Николаева Е.Н. Идея разностороннего развития детей как современная педагогическая проблема. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 195–197.
2. Зайцева А.А. Экспериментальные исследования взаимосвязи самоактуализации и профессиональной идентичности личности. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 26–29.
3. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий.* Москва: РосНОУ, 2022.
4. Анкваб М.Ф. Принципы воспитания в абхазской народной педагогике. *Человек и образование.* 2014; № 4 (41): 157–162.
5. Чаплаева Л.Г. Особенности эстетического воспитания подростков. *Гуманитарные науки.* 2019; № 4: 84–86.
6. Цвык И.В. Воспитание личности: нравственный и эстетический аспекты. *Вестник Бурятского государственного университета.* 2021; Выпуск 3: 18–26.
7. Камалова Г.Р. Роль организации музыкально-эстетической деятельности в процессе развития культуры досуга молодежи. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 40–42.
8. Исмаилова У.А. Реализация этнокультурного компонента в физическом развитии детей дошкольного возраста. *Евразийская педагогическая конференция:* сборник статей II Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и просвещение, 2018: 87–89.
9. Эхаева Р.М. Роль народной педагогики в формировании личности. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 201–203.
10. Анкваб М.Ф. Концепция народной педагогики и её становление в республике Абхазия. *Историческая и социально-образовательная мысль.* 2015; Т. 7, № 4: 101–106.
11. Шамаев А.М., Кодзоков Б.В. Этнопедагогика народов Северного Кавказа в первой половине XVIII века. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 68-3: 297–300.
12. Уракова Ф.К. Формирование у младших школьников представлений о фольклоре как системе нравственных ценностей. *Вестник АГУ.* 2020; Выпуск 4 (268): 117–123.
13. Рабаданов М.Х., Алиева Б.Ш., Авшалумова Л.Х. Формирование патриотических ценностей у обучающихся в культурнодосуговой деятельности «Я – эхо своего деда, патриота страны гор». *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 5 (96): 214–217.
14. Добровенскис Д.В., Соловьева Н.В., Сорокопуд Ю.В. Современные тенденции профессиональной подготовки будущих учителей. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 122–124.

References

1. Kabakova E.P., Nikolaeva E.N. Ideya raznostoronnego razvitiya detej kak sovremennaya pedagogicheskaya problema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 195-197.
2. Zajceva A.A. `Eksperimental'nye issledovaniya vzaimosvyazi samoaktualizacii i professional'noj identichnosti lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 26-29.
3. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij.* Moskva: RosNOU, 2022.
4. Ankvab M.F. Principy vospitaniya v abhazskoj narodnoj pedagogike. *Chelovek i obrazovanie.* 2014; № 4 (41): 157-162.
5. Chaplaeva L.G. Osobennosti `esteticheskogo vospitaniya podrostkov. *Gumanitarnye nauki.* 2019; № 4: 84-86.
6. Cvyk I.V. Vospitanie lichnosti: nravstvennyj i `esteticheskij aspekty. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2021; Vypusk 3: 18-26.
7. Kamalova G.R. Rol' organizacii muzykal'no-`esteticheskoj deyatel'nosti v processe razvitiya kul'tury dosuga molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 40-42.
8. Ismailova U.A. Realizaciya `etnokul'turnogo komponenta v fizicheskom razvitii detej doshkol'nogo vozrasta. *Evrazijskaya pedagogicheskaya konferenciya:* sbornik statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: Nauka i prosveschenie, 2018: 87-89.
9. `Ehaeva R.M. Rol' narodnoj pedagogiki v formirovanii lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 201-203.
10. Ankvab M.F. Koncepciya narodnoj pedagogiki i ee stanovlenie v respublike Abhaziya. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'.* 2015; T. 7, № 4: 101-106.
11. Shamaev A.M., Kodzokov B.V. `Etnopedagogika narodov Severnogo Kavkaza v pervoj polovine XVIII veka. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 68-3: 297-300.
12. Urakova F.K. Formirovanie u mladshih shkol'nikov predstavlenij o fol'klore kak sisteme nravstvennyh cennostej. *Vestnik AGU.* 2020; Vypusk 4 (268): 117-123.
13. Rabadanov M.H., Alieva B.Sh., Avshalumova L.H. Formirovanie patrioticheskih cennostej u obuchayuschihsya v kul'turnodosugovoj deyatel'nosti "Ya – `eho svoego deda, patriota strany gor". *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 214-217.
14. Dobrovenskis D.V., Solov'eva N.V., Sorokopud Yu.V. Sovremennye tendencii professional'noj podgotovki buduschih uchitelej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 122-124.

*Статья поступила в редакцию 30.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-201-203

***Soloveva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: o.soloff2013@yandex.ru*

**THE PROBLEM OF STUDENTS' SPELLING LITERACY.** The study reveals a problem of spelling literacy of students, which still does not lose its relevance. Based on the generalization of the works of scientists and methodologists on the problem under study, the basic concepts (spelling, spelling vigilance) are considered. The goals, objectives of the study, significance and prospects are outlined. The analysis of spelling mistakes made by students when writing vocabulary and spelling work directed to the creation of a system of spelling exercises for spelling vowels and consonants in the roots of words, as well as to the development of students' speech that have practical significance (tasks for the selection of synonyms, composing phrases, sentences, connected text). The material presented in the study is used in practical classes in the discipline "Speech Practices" when studying the section "Spelling Norms". The paper presents exercises on the spelling of vowels and consonants in roots of words.

*Key words:* **spelling, spelling vigilance, spelling error, spelling literacy, vocabulary and spelling work.**

***О.Н. Соловьева**, канд. филол. наук, ст. преп., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург,*
*E-mail: o.soloff2013@yandex.ru*

# ПРОБЛЕМА ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В данном исследовании раскрывается проблема орфографической грамотности студентов, которая до сих пор не теряет своей актуальности. На основе обобщения работ ученых и методистов по исследуемой проблеме рассмотрены основные понятия (орфография, орфографическая зоркость). Намечены цели, задачи исследования, значимость и перспективы. Анализ орфографических ошибок, допущенных студентами при написании словарно-орфографической работы, направил на создание системы орфографических упражнений на правописание гласных и согласных в корнях слов, а также на развитие речи студентов, которые имеют практическую значимость (задания на подбор синонимов, составление словосочетаний, предложений, связного текста). Материал, представленный в нашем исследовании, используется на практических занятиях по дисциплине «Речевые практики» при изучении раздела «Нормы правописания». В данной работе представлены упражнения на правописание гласных и согласных в корнях слов.

*Ключевые слова:* **орфография, орфографическая зоркость, орфографическая ошибка, орфографическая грамотность, словарно-орфографическая работа.**

Формирование орфографической зоркости и выработка грамотного письма – процессы сложные и длительные. Работа с нормами правописания активно ведется не только в школах, но и средних специальных и высших учебных заведениях. Часто преподаватели высшей школы при работе со студентами сталкиваются с проблемой неграмотного письма. Обучающиеся затрудняются в постановке орфографической задачи, связанной с нахождением и выделением орфограммы, а также с решением поставленной задачи (нахождением способов и алгоритмов решения). Именно поэтому проблема орфографической грамотности остается актуальной.

Новизна заключается в том, что в данном исследовании предложена система упражнений на предупреждение орфографических ошибок и повышение орфографической зоркости студентов (на материале проведения практических занятий по дисциплине «Речевые практики» (раздел «Нормы правописания»)).

Цели и задачи работы:

1. Провести краткий обзор работ ученых и методистов по проблеме орфографической грамотности.

2. Проанализировать орфографические ошибки, допущенные студентами при написании словарно-орфографической работы.

3. Представить систему упражнений на предупреждение орфографических ошибок и повышение орфографической грамотности студентов.

4. Определить перспективы исследования проблемы грамотного письма студентов.

Теоретическая и практическая значимость научной работы состоит в разработке системы упражнений, направленных на формирование норм правописания, которые могут быть использованы преподавателями для повышения орфографической грамотности и культуры речи студентов.

Проблема орфографической зоркости и грамотного письма отражена в работах ведущих ученых и методистов (М.Р. Львова, В.Ф. Ивановой, П.С. Жедек, М.М. Разумовской, К.Д. Ушинского, В.П. Шереметевского, В.В. Репкина и др.) [1].

Исследователи полагают, что первостепенное место в обучении орфографии должно отводиться правилам правописания и их применению.

Обратимся к понятиям, исследуемым в нашей работе: «орфография» и «орфографическая зоркость».

Орфография – исторически сложившаяся система написания, которая принимает и которой пользуется общество; правила, обеспечивающие единообразие написаний в тех случаях, где возможны варианты [2, с. 1].

Методист В.П. Шереметевский ввел понятие орфографической зоркости. Под орфографической зоркостью он понимал пристальное внимание при чтении и списывании к орфографической стороне слова, умение замечать те места в слове, которые могут затруднить пишущего [3, с. 33].

Некоторые ученые интерпретируют орфографическую зоркость как способность выявлять орфограммы, то есть умение не решать, а ставить орфографические задачи [4].

М.Р. Львов определяет рассматриваемое понятие как способность быстро находить в тексте орфограммы, верно определяя их типы, и ошибки, допущенные самим собой и другими. Отсутствие орфографической зоркости является одной из главных причин допускаемых ошибок [5, с. 46].

В этом можно убедиться, проанализировав орфографические ошибки студентов, допущенные во время выполнения словарно-орфографической работы.

На первом практическом занятии по теме «Нормы правописания» студенты выполняли словарно-орфографическую работу.

**Задание.** Списать слова, вставляя пропущенные орфограммы и раскрывая скобки. Графически объяснить правописание орфограмм.

*Апл..д..сменты, з..рница, аген..ство, а(л/лл)юминий, ан..логия, ко(л/лл)ичество, иску..ный, ка(л/лл)играфия, ко..ьба, жу(ж/жж)елица, к..ричневый, чу.. ство, я..ства, б..лкон, ка(с/сс)ета, небес..ный, шо(с/сс)е, гри(м/мм), ни..кий, хо(б/бб)и, ёмкос..ный, к..мп..тентный, заг..релый, трос..ник, ровес..ник, ненас.. ный, перевя..ка, утв..рждение, те(р/рр)аса, а(л/лл)огизм, ру(с/сс)ист, сл..паться, п..рила, сер..бро, роко(к/кк)о, фу(р/рр)ор, вр..стать, бл..сть, зам..рать, к..ртофель, м..н..фест, ба(л/лл)он, уча..ствовать, прелес..ный, ло..кий.*

Рассмотрим ошибки, допущенные студентами при выполнении работы.

1. Неправильное графическое оформление орфограмм (например, в слове *ру(с/сс)ист* многие выделили корень *-ру(с/сс)ист-*; в слове *бл..сть* выделяют корень *-бл..с-*, не видят корень с чередующейся гласной *-бл..ст-*, что приводит к орфографической ошибке).

2. Орфографические ошибки (*пИрила, руССист, коЗьба, анОлогия, слЕпаться, ненаСНый, компИтентный, блИстеть, баЛон, учаВствовать, фуРРор*).

Трудности в написании некоторых слов связаны с незнанием правил русской орфографии, неумением их применять на практике, невнимательностью.

При выполнении задания также важно было учитывать принципы русской орфографии, что облегчило бы понимание слов. Знание ведущего морфологического принципа позволит обучающимся с легкостью находить нужную морфему и применять соответствующее правило правописания. Традиционный принцип орфографии поможет избежать ошибок в написании словарных слов. Идеографический принцип поспособствует разграничению и верному написанию слов-омонимов.

Для предупреждения орфографических ошибок и повышения орфографической зоркости студентов рассмотрим систему упражнений на правописание гласных и согласных в корне слова. Данные упражнения применяются на практических занятиях по дисциплине «Речевые практики» (раздел «Нормы правописания»).

Приведем примеры упражнений.

Упражнение 1. «Найдите лишнее». В каждом ряду отметьте слово, которое является лишним. Ответ поясните.

А) *Предл..жение, заг..релый, к..снуться, к..са, р..стение.*

Б) *Пол..г, р..внина, отр..сль, изг..рь, з..ря, р..стовщик.*

В) *Посв..щение, обм..кнуть, просв..щение, р..скошный, объед..нить.*

Г) *Сер..бро, к..рабль, сув..нир, б..гряный, б..рдовый.*

Д) *Зап..реть, отд..рать, расст..лить, бл..сть, уб..ру.*

Е) *В..кансия, к..т..лог, к..кофония, в..трушка, к..ричневый.*

Образец рассуждения.

В пункте А «лишним» является слово *коса*, т. к. в нем пропущена орфограмма, проверяемая ударением (*коса – косы (мн. ч.*). Написание орфограмм в других словах регламентируется правилом «Правописание чередующихся гласных в корне слова» (*предлОжение, загОрелый, кОснуться, рАстение*).

В пункте Г слова *кОрабль, сувЕнир, бАгряный, бОрдовый* содержат непроверяемую гласную в корне, в слове *серЕбро* гласную можно проверить (*серЕбряный*).

Упражнение 2. Распределите слова в группы так, чтобы в каждой из них были лексические единицы с орфограммой, написание которой регулируется одним правилом. Вставьте пропущенные буквы. Выполнить морфемный разбор выделенных слов.

***Пол..жение**, акв..рель, к..снется, б..чонок, выр..внить (площадку), заг.. рать, р..бота, в..сёлый, ут..пический, оз..рять, **р..стительный**, ан..логия, б..рёза, т..мнота, с..мпатия, ст..пендия, з..рница, ж..ргон, в..н..грет, прил.. гательное, выч..тать, г..рмония, совм..щать, уд..ляться, п..сок, зел..нь, сос.. чить, приск..кать, к..са, сж..гать, неисс..каемый, **насл..ждается**, прил..жение, заг..дать, вып..лить (из пушки), ар..мат, г..лерея, к..нфорка, р..ф..рат, зас.. дание, Р..стов.*

Образец выполнения.

| *Слова с проверяемой гласной в корне* | *Слова с непроверяемой гласной в корне* | *Слова с чередующейся гласной в корне* |
|---|---|---|
| Б**о**чонок (бочка) | Акв**а**рель | Пол**о**жение |
| **в**есёлый (весело) | Р**а**бота | К**о**снется |
| | | |
| | | |

Упражнение 3. Выполните тестовое задание на тему «Правописание проверяемых гласных в корне слова».

1. В каком предложении во всех словах пропущена одна и та же буква?

А) *Из-за д..ждя у нас во дв..ре много в..ды.*

Б) *Веч..ром прил..тели пт..нцы и сели на дер..во, где мы закр..пили к..рмушку.*

В) *В л..сной гуще, куда прон..кали лучи солнца, л..тали огромные шм..ли.*

Г) *Я с..жу на п..ньке около л..сной опушки.*

2. Отметьте предложение, в котором во всех словах пропущена проверяемая гласная в корне.

А) *На б..р..гу р..ки распол..жилась б..льшая с..сна.*

Б) *М..лодой врач тв..рит чуд..са.*

В) *Его отраженье в т..мноте др..жало и зам..рало.*

Г) *Р..са на л..стве укр..шает д..ревья.*

3. Укажите предложение, которое содержит слово с орфографической ошибкой.

А) *Я всегда насл**ж**даюсь чтением любимых книг.*

Б) *Она быстро удалялась от берега.*

В) *Я не стал близко подходить к палисаднику.*

Г) *Павлик не хотел сторожить эту маленькую повозку.*

4. Найдите предложение, в котором во всех лексических единицах пропущены проверяемые гласные в корне слова.

А) *Мал..нький мужич..нка ок..зался сл..пым.*

Б) *Старич..к с в..лнистыми в..лосами д..ржал в руке хлеб.*

В) *Он р..спол..жился у самой д..роги.*

Г) *В..сна оживила п..ля и л..са, по..вилась з..леная тр..ва и нежные л..сточки на д..ревьях.*

5. Укажите вариант, в котором все слова с пропущенными орфограммами можно проверить.

А) *К..ричневый, сл..пой, ин..циатива, ст..льной, гл..зной, охр..няемый, неприк..саемый.*

Б) *Пр..рода, дост..жения, сл..жение, асс..циация, в..ренье, зерк..ло, в..трина.*

В) *Т..желый, м..рской, н..бесный, скр..пучий, гр..бной, л..нейный, ж..мчужный.*

Г) *Р..дник, ч..сло, с..бака, хр..брец, св..сток, к..рова, п..нал.*

Ключ

1-А, 2-Г, 3-А, 4-Г, 5-В.

Упражнение 4. Спишите слова в алфавитном порядке. Составьте словосочетания или предложения с тремя любыми словами. Сделайте этимологический анализ выделенного слова.

*Диаг..наль, ж..люзи, к..мпания (рекламная), к..мпания (друзей), к..нд..ционер, д..мино, б..рдюр, к..миссия, т..ория, ск..лет, ун..кальный, **к..ричневый**, ц..в..лизация, к..медия, к..лосс, б..клажан, г..пербола, д..минанта, в..кцина, в..ол..нчель, барх..т, к..нцелярия, ап..льсин, м..нт..л..тет, об..яние, об..няние, в..ст..бюль.*

Примеры словосочетаний.

*Большой баклажан, красивые жалюзи, интересная комедия.*

Упражнение 5. Заполните таблицу. Подберите синонимы к выделенным словам.

| *Слова с непроизносимыми согласными в корне слова* | *Слова с непроверяемыми согласными в корне слова* | *Слова с проверяемыми согласными в корне слова* | *Слова с двойными согласными в корне слова* |
|---|---|---|---|
| Гига**нт**ский (гигант) | Р**юк**зак | хо**дь**ба (ходить) | А**кк**ордеон |
| учас**т**ник (участие) | А**б**солютная | наре**з**ка (нарезать) | Криста**лл** |
| | | | |
| \ | | | |

*Э(м/мм)игрант, и(п/пп)охондрия, сер(д/-)це,* ***и(л/лл)юстрация****, а(н/нн)улировать, здра(в/-)ствуйте, во(к/г)зал, погру(з/с)ка, импре(с/сс)арио, мес(т/-)ный,* ***гу(м/мм)анизм****, це(л/лл)офан, режи(с/сс)ёр, фу(т/д)бол, жалос(т/-)ливый, ре(з/с)ьба, арти(л/лл)ерия, а(л/лл)юминий, сосе(д/т)ство, космона(в/ф)т, ане(г/к)дот,* ***поз(д/-)ний****, фу(р/рр)ор, га(л/лл)ерея, про(с/з)ьба, ука(с/з)ка, мане(ж/ш).*

Примеры синонимов.

*Иллюстрация – картинка, пример, рисунок, пояснение.*

*Гуманизм – гуманность, человечность.*

*Поздний – конечный, отдаленный.*

Упражнение 6. Выпишите из перечня слов лексические единицы, в которых отсутствуют двойные согласные. Составьте связный текст из 5 предложений, используя слова из данного перечня.

*Дро(ж/жж)и, ра(с/сс)а, фи(н/нн)ский, (ж/жж)ение, (с/сс)ора, коло(н/нн)ка, ба(с/сс)ейн, пре(с/сс)а, ко(л/лл)екция, тро(л/лл)ейбус, компроми(с/сс), ба(л/лл)юстрада, опере(т/тт)а, сте(л/лл)аж, актри(с/сс)а, ко(р/рр)идор, ре(с/сс)ора, ка(л/лл)ория, де(с/сс)ерт, опере(т/тт)очный, пятиба(л/лл)ьный.*

Представленные упражнения на правописание гласных и согласных в корне слова, а также морфемный и этимологический анализы слов, на наш взгляд, усовершенствуют орфографическую ориентировку студентов, сформируют умение быстро опознавать, называть и запоминать трудные орфограммы, правильно соотносить орфограмму с изученным правилом.

Орфографические упражнения необходимо сочетать с заданиями на развитие речи студентов (задания на составление словосочетаний, предложений, связного текста, подбор синонимов). Такой подход закрепит теоретические знания студентов, обогатит их речевой арсенал и позволит активизировать мыслительную деятельность обучающихся. В перспективе считаем, что есть необходимость в проведении орфографической работы на протяжении всего курса дисциплины «Речевые практики», т. к. работа с орфографией, проводимая во взаимосвязи с такими разделами языка, как морфемика, словообразование, лексика, синтаксис, позволит студенту рассматривать слово с разных сторон.

Библиографический список

1. Новиченко Д.Р. К проблеме формирования орфографических умений обучающихся. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения.* Новосибирск: ООО «Центр развития научного сотрудничества», 2015; № 43: 153–158.
2. Иванова В.Ф. *Современный русский язык. Графика и орфография.* Available at: http://www.rulit.me/-books/sovremennyj-russkij-yazyk-grafika-i-orfografiya-read-321942-59
3. Шереметевский В.П. Об орфографии вообще и о письме под диктовку как упражнении элементарном в особенности. *Сочинения.* Москва, 1897: 35–90.
4. Калайджян Т.В., Кулик В.Н. Проблема формирования орфографической зоркости у учащихся начальной школы в теории и на практике. *Гуманитарная парадигма.* 2018, № 1 (4): 20–27.
5. Львов М.Р. *Правописание в начальных классах.* Москва: Просвещение, 1990.

References

1. Novichenko D.R. K probleme formirovaniya orfograficheskih umenij obuchayuschihsya. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya.* Novosibirsk: OOO «Centr razvitiya nauchnogo sotrudnichestva», 2015; № 43: 153-158.
2. Ivanova V.F. *Sovremennyj russkij yazyk. Grafika i orfografiya*. Available at: http://www.rulit.me/-books/sovremennyj-russkij-yazyk-grafika-i-orfografiya-read-321942-59
3. Sheremetevskij V.P. Ob orfografii voobsche i o pis'me pod diktovku kak uprazhnenii `elementarnom v osobennosti. *Sochineniya*. Moskva, 1897: 35-90.
4. Kalajdzhyan T.V., Kulik V.N. Problema formirovaniya orfograficheskoj zorkosti u uchaschihsya nachal'noj shkoly v teorii i na praktike. *Gumanitarnaya paradigma.* 2018, № 1 (4): 20-27.
5. L'vov M.R. *Pravopisanie v nachal'nyh klassah.* Moskva: Prosveschenie, 1990.

*Статья поступила в редакцию 31.01.23*

УДК 372.881.111.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-203-207

***Kaigorodova M.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: maria-ostanina@yandex.ru*

**INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET IN THE COURSE ON ENGLISH PHONETICS FOR UNIVERSITY STUDENTS.** The research is dedicated to a question of teaching practical and theoretical phonetics to students, who major in teaching English. A problem of effectiveness of teaching phonetics is solved through elaborating the contents of the Course of Practical Phonetics. The author proposes to master skills of English transcription in students through the process of learning part of the International Phonetic Alphabet. The paper introduces letters of the IPA for vowels and consonants, as well as symbols to be used as diacritics, which enhance the learning process of methods of transcription. The work demonstrates the use of new ways in mastering the skill of reading and writing transcription (with and without the use of digital technologies) through certain types of exercises targeting at reinforcing and controlling the acquisition of material. The researcher shares her experience of arranging anonymous polls in a public channel that reinforce skills of transcription, syllabic division and marking intonation of speech units.

*Key words:* **International Phonetic Alphabet, English transcription, teaching English phonetics, English pronunciation, educational Telegram-channel on phonetics, t.me/feel_free_gasu, anonymous polls in phonetics.**

***М.А. Кайгородова****, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: maria-ostanina@yandex.ru*

# МЕЖДУНАРОДНЫЙ ФОНЕТИЧЕСКИЙ АЛФАВИТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Исследование посвящено вопросу преподавания курсов практической и теоретической фонетики английского языка для будущих учителей иностранного языка. Задача повышения эффективности преподавания фонетики в вузе решается путем совершенствования содержания курса «Практическая фонетика». Автором предлагается развивать навыки транскрибирования после детального знакомства с частью международного фонетического алфавита. В статье приводятся графемы МФА для гласных и согласных звуков фонологической системы английского языка, отдельные диакритические и супрасегментные знаки. Работа демонстрирует использование новых приемов в развитии навыков транскрибирования с использованием цифровых технологий через приведенные в статье типы заданий на закрепление и контроль материала. Автор знакомит с опытом организации викторин, посвященных совершенствованию навыков транскрибирования, слогоделения и интонирования.

*Ключевые слова:* **международный фонетический алфавит, английская транскрипция, обучение фонетике английского языка, английское произношение, образовательный Телеграм-канал по фонетике, t.me/feel_free_gasu, анонимные викторины по фонетике.**

Серьезное знакомство студентов языкового направления с особенностью чтения и написания транскрипции для английского языка проходит на занятиях по практической и теоретической фонетике в рамках учебного плана вузовской специальности. Конечной целью освоения навыков чтения и написания записи слов и фраз в транскрипции является понимание устройства фонологической системы языка в целом и реализации ее единиц в слитной речи носителей. Объектом нашего исследования является процесс обучения фонетической компетенции студентов языковых направлений в вузе. Предметом исследования является изучение способов повышения эффективности преподавания фонетики английского языка.

Цель исследования заключается в развитии подходов к эффективному формированию фонетической компетенции. В задачи исследования входит выявить влияние использования в рамках дисциплины «Практическая фонетика» раздела о международном фонетическом алфавите на развитие умения чтения широкой и узкой видов транскрипции, а также предложить новые виды работ, повышающие мотивацию студентов к изучению фонетики иностранного языка.

Актуальность работы данного исследования заключается в том, что оно поднимает вопрос эффективности преподавания иностранного языка в вузе и повышения мотивации к процессу обучения. Новизна исследования обусловлена организацией обучения фонетике через знакомство с частью МФА, обеспечивающей графическое изображение основных фонетических особенностей английской речи в транскрипции. В исследовании впервые приводятся примеры анонимных викторин по практической фонетике в публичном канале. Теоретическая значимость работы заключается в обосновании связи качества формирования фонетической компетенции с усовершенствованием содержания рабочей программы дисциплины путем внедрения в него раздела о МФА. Предложенные способы формирования у студентов обязательного минимума знаний и навыков для системного знакомства в процессе обучения в вузе с разными типами произношения англоязычного мира определяют практическую значимость исследования.

В ходе преподавания практического и теоретического курсов фонетики английского языка на протяжении многих лет в Горно-Алтайском государственном университете нами было выявлено, что эффективность учебных дисциплин напрямую зависит от введения в эти курсы темы о международном фонетическом алфавите (МФА). Обучение транскрипционным символам в рамках учебной программы английского языка – это изучение той части МФА, которая помогает графически изобразить звуковую материю английской речи. При изучении как широкой, так и узкой видов транскрипции эффективность освоения навыка транскрибирования связана с полным пониманием используемых графем и знаков МФА.

К сожалению, современные учебные пособия формируют навыки транскрибирования, не развивая представления о существовании МФА, его целей и функций. Предлагаемый нами подход основан на непосредственной работе студентов с содержанием МФА. Практические занятия направлены на формирование знаний, умений и навыков транскрибирования слов и чтения транскрибированного текста после изучения тех символов МФА, которые обеспечивают возможность графического изображения особенности звучания английской речи. Данный подход помогает наглядно проиллюстрировать фонетические особенности для акцента, являющимся отправной точкой в знакомстве обучающихся с английскими произносительными стандартами, для общепринятого произношения (RP). Таким образом, выполняя поставленные задачи курса по фонетике в вузе и знакомя студентов с каждым иным произносительным стандартом и вариантом, преподаватель дает обучающимся возможность наглядно фиксировать каждое системно значимое артикуляционное изменение.

Итак, новшество разработанного нами подхода заключается во внедрении в учебный процесс раздела о МФА в целом и более подробного знакомства с той его частью, которая служит средством для графического изображения звуковой стороны английской речи. Знакомые нам учебные пособия по курсам фонетики английского языка не включают тем, непосредственно знакомящих с МФА, не знакомят с названиями транскрипционных знаков. Предлагаемая нами работа начинается с изучения написания графем МФА и заучивания их названий. В ходе преподавания дисциплины используются цифровые технологии для повторения, закрепления материала и контроля уровня его усвоения, в том числе в образовательном канале в Телеграм-приложении.

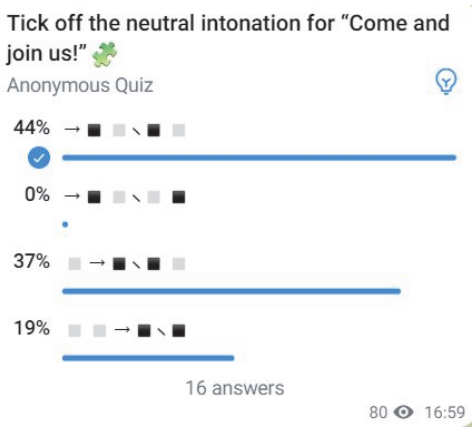



Рис. 1. Анонимная викторина Телеграм-канала feel_free_gasu на работу с транскрипцией

Этот канал под названием “[fi:l fri:]” (англ. ‘не бойся’), доступный по адресу t.me/feel_free_gasu, используется нами в качестве платформы для размещения в течение года заданий и учебных материалов в виде роликов и открыток для выполнения самостоятельной работы. Большинство заданий в канале представляют собой анонимные викторины разной сложности. Участники канала – студенты языковых направлений ГАГУ и других вузов. На рис. 1 и 2 показаны примеры викторин на работу с материалом сегментного и супрасегментного уровней.

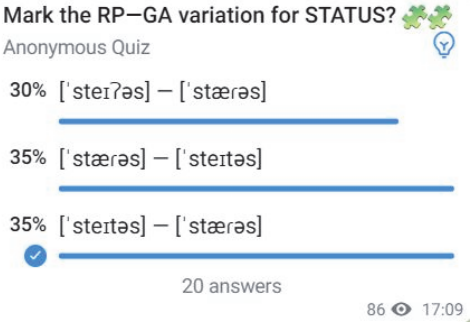



Рис. 2. Анонимные викторины Телеграм-канала feel_free_gasu на работу с разделом о слогоделении и интонации

В данной статье мы представим часть графем МФА, которая требует особого внимания при знакомстве с принципами работы с широкой и узкой транскрипцией среди студентов первого года обучения языкового направления. Представленные знаки позволяют отразить как фонематическую, так и фонетическую запись речи. Материалы собраны нами из разных источников [1–5]. Названия символов помогают обратить внимание студентов на такие оппозиции, как «заглавная буква» – «строчная буква», «прописная буква» – «печатная буква», «долгая фонема» – «краткая фонема», «долгий аллофон» – «полудолгий аллофон», «расслабленный звук» – «напряженный звук», «ядро» – «призвук» и др., а также обозначить явления аспирации, лабиализации, аффрикатизации, глоттализации, веляризации и др.

В табл. 1 и 2 показаны графемы МФА, которые используются при транскрибировании английской речи, названия которых не соответствуют латинизированным буквам английского алфавита, т. е. такие графемы, как «е», «u», «s» и «t», в таблицах отсутствуют, поскольку они соответствуют литерам английского алфавита. Исключения составили лишь те буквы, названия которых звучат в алфавите английского языка и МФА по-разному (например, английская буква «а» называется строчной «эй», а в МФА – печатной строчной «эй», и для транскрибирования следует различать между печатной строчной «эй» и рукописной, которая пишется иначе – «ɑ»). Названия и функции графем в таблицах даются на английском языке в целях удобства использования содержания таблиц на занятии.

При работе над особенностью артикуляции требуется введение дополнительных – диакритических – символов, помогающих отобразить качественные и количественные изменения звука. Несколько примеров использования диакритики на письме в русском тексте помогут проиллюстрировать студентам, насколько важна диакритика в узкой транскрипции: черта под буквой «*ш*» в рукописном тексте – для различения букв «*ш*» от «*т*», равно как и черта, которую можно поставить над рукописной «*т*», или надстрочные знаки в буквах «ё» и «й». В табл. 3 мы перечислили наиболее важные знаки диакритики, которые помогают отразить в узкой транскрипции наличие явлений дифтонгизации (ᵉ), аспирации (ʰ), палатализации (ʲ), бокового и назального взрывов (ˡ, ⁿ), лабиализации (ʷ), эрноти (˞), смещения места артикуляции к зубам (̪), появления слогообразующей функции у сонорного ( ̩ ), отсутствия фонации ( ̊ ), оглушения ( ̥ ).

При составлении схем к примерам фонетических явлений (не в транскрипциях) используется дополнительный символ Ø (‘zero phone’; ‘null phoneme’) для обозначения опущения звука.

После детального разбора транскрипционной графики на занятиях становится возможным выполнение контрольных работ на соответствие речевых образцов и моделей артикуляционных изменений. Пример задания (переведенного на русский язык): «Подставьте наименования «лабиализация», «глоттализация», «аффрикатизация» и «элизия» к явлениям, обозначенным моделями». Модели: а) h → hʷ в ***h**uman*; б) ə → Ø в *amba**ss**ador*; в) t → tʃ в ***st**udio*; г) t → ʔ в *bo**tt**le*.

В процессе обучения студенты получают задания разного уровня сложности на знакомство с графемами и знаками, отраженными в табл. 1–3. Примеры следующих заданий имеют целью повысить мотивацию к освоению курса по фонетике.

Таблица 1

Графемы МФА для гласных звуков английского языка

| Графема МФА | Название графемы | Функция графемы | Пример транскрипции |
|---|---|---|---|
| a | *printed "a"* | 1) the nucleus of the diphthong /aɪ/;<br>2) the nucleus of the diphthong /aʊ/ | 1) side [saɪd]<br>2) proud [praʊd] |
| ɑ | *script "a"* | the tense open back unrounded /ɑ:/ | start [stɑ:t] |
| ʌ | *rotated "v"* | the open-mid back unrounded /ʌ/ | mutt [mʌt] |
| æ | *ligature "ash"* | the near-open front unrounded /æ/ | apple [æpl] |
| ɒ | *turned script "a"* | the lax open back unrounded /ɒ/ | pot [pɒt] (RP) |
| ɔ | *turned "c", open "o"* | 1) the lax open-mid back rounded /ɔ/;<br>2) the tense open-mid back rounded /ɔ:/;<br>3) the nucleus of the diphthong /ɔɪ/ | 1) pot [pɔt] (GA);<br>2) thought [θɔ:t];<br>3) boy [bɔɪ] |
| o | *lowercase "o"* | the nucleus of the diphthong /oʊ/ | most [moʊst] (GA) |
| ʊ | *small turned capital "omiga", horseshoe "u"* | 1) the short near-close near-back /ʊ/;<br>2) the glide of the diphthong /ɜʊ/ (or /əʊ/);<br>3) the glide of the diphthong /oʊ/;<br>4) the glide of the diphthong /aʊ/ | 1) put [pʊt];<br>2) most [mɜʊst] (RP);<br>3) most [moʊst] (GA);<br>4) spout [spaʊt] |
| ə | *turned lowercase "e", "schwa"* | 1) the lax mid central /ə/, unstressed;<br>2) the tense mid central /ə:/;<br>3) the glide of the diphthong /ɛə/ (or /eə/);<br>4) the glide of the diphthong /ʊə/ | 1) teacher [ˈti:ʧə] (RP);<br>2) nurse [nə:s] (RP);<br>3) care [keə] (RP);<br>4) poor [pʊə] (refined RP) |
| ɛ | *lowercase "epsilon"* | 1) the lax open-mid central /ɛ/;<br>2) the nucleus of the diphthong /ɛə/ | 1) pet [pɛt] (GA);<br>2) care [kɛə˞] (GA) |
| ɜ | *reversed lowercase "epsilon"* | 1) the tense open-mid front unrounded /ɜ:/;<br>2) the nucleus of the diphthong /ɜʊ/ | 1) nurse [nɜ˞:s] (GA);<br>2) most [mɜʊst] (RP) |
| e | *lowercase "e"* | 1) the lax close-mid front unrounded /e/;<br>2) the nucleus of the diphthong /eə/ | 1) pet [pet] (RP);<br>2) care [keə] (RP) |
| ɪ | *small capital "i"* | 1) the lax near-close front unrounded [ɪ];<br>2) the nucleus of the diphthong /ɪə/;<br>3) the glide of the diphthong /ɔɪ/ | 1) sit [sɪt];<br>2) near [nɪə] (RP);<br>3) employ [ɪmˈplɔɪ] |
| i | *lowercase "i"* | 1) the lax close front unrounded [i] in the final position in the word;<br>2) the tense close front unrounded [i:] | 1) happy [ˈhæpi];<br>2) meal [mi:ɬ] |

Таблица 2

Графемы МФА для согласных звуков английского языка

| Графема МФА | Название графемы | Функция графемы | Пример транскрипции |
|---|---|---|---|
| ʃ | *lowercased "esh"* | 1) the voiceless sibilant /ʃ/;<br>2) the second symbol in the ligature for the affricate /ʧ/ | 1) shy [ʃaɪ];<br>2) cheese [ʧi:z] |
| ŋ | *lowercase "eng" or "engma"* | the velar nasal sonorant /ŋ/ | pink [pɪŋk] |
| ɾ | *fishhook "r"* | the voiced alveolar flap (or tap) /t/ | better [ˈberə˞] (GA) |
| ʒ | *tailed "z", "ezh"* | 1) the voiced sibilant /ʒ/;<br>2) the second symbol in the ligature for the affricate /ʤ/ | 1) garage [gəˈrɑ:ʒ] (GA);<br>2) garage [ˈgærɪʤ] (RP) |
| ð | *lowercase "eth"* | the voiced interdental /ð/ | this [ðɪs] |
| θ | *capital "theta"* | the voiceless interdental /θ/ | thing [θɪŋ] |
| g | *single-storey "g"* | the voiced velar /g/ | goose [gu:s] |
| ɹ | *turned lowercase "r"* | the voiced postalveolar approximant /ɹ/, usually replaced by /r/ | right [ɹaɪt] |
| r | *lowercase "r"* | 1) alveolar vibrant /r/, like in Scottish accent of English or the rolled /r/;<br>2) alveolar vibrant /r/, like in refined RP;<br>3) the voiced postalveolar approximants /ɹ/; widely accepted in school education, the equivalent of /ɹ/ in the IPA | 1) person ['pe:rsən] (Sc. English);<br>2) pretty [ˈprɪte] (refined RP);<br>3) red [red] (RP) |
| ɬ | *lowercase "l" with middle tilde* | the velarized alveolar lateral approximant /l/; or the dark /l/ | sell [seɬ] (RP) |
| ʍ | *turned lowercase "w"* | the voiceless labial-velar fricative /w/ | which [ʍɪʧ] (Sc. English) |
| x | *lowercase "x"* | the voiceless velar fricative /x/ | Loch Ness [ˈlɒx ˌnes] (Sc. English) |
| ʔ | *glottal stop* | 1) the glottalised /t/;<br>2) the glottalised /d/;<br>3) the glottal stop before the plosive /p/ resulting in the /ʔ͡p/;<br>4) the glottal stop before the plosive /k/ resulting in the /ʔ͡k/;<br>5) the glottal stop before the affricate /ʧ/ resulting in /ʔ͡ʧ/;<br>6) the glottal stop before the first stressed vowel in the word | 1) what [wɒʔ] (modern RP);<br>2) bleeding [bli:ʔɪŋ] (AAVE);<br>3) deeply [ˈdi:ʔ͡pli] (Estuary English);<br>4) vacuum [ˈvæʔ͡kju:m] (modern RP);<br>5) lecture [ˈleʔ͡ʧə] (Estuary English);<br>6) cleaner air [ˌkli:nə ˈʔɛə] (RP) |

Таблица 3

Некоторые диакритические и супрасегментные знаки МФА

| Знак | Название знака | Функция | Пример транскрипции |
|---|---|---|---|
| ◌ᵊ | *superscript “ash”* | the glide in the nucleus of the diphthongoid [æᵊ] | man [mæᵊn] (GA) |
| ◌ʰ | *superscript “h”* | aspirated consonant | pill [pʰɪɬ], tip [tʰɪp], could [kʰʊd] |
| ◌ʲ | *superscript “j”* | palatalized consonant | lots [lʲɒts], work [wɜːkʲ] (RP) |
| ◌ˡ | *superscript “l”* | lateral plosion | candle [ˈkændˡl̩] |
| ◌ⁿ | *superscript “n”* | nasal release | modern [ˈmɔːdⁿn̩] (RP) |
| ◌ʷ | *superscript “w”* | labialized consonant | rest [rʷest] (RP) |
| ◌˞ | *retroflex hook, rhotic hook* | rhoticised retroflexed / r-coloured vowel | sir [sɜ˞:], clear [klɪə˞], more [mɔ˞:] (GA) |
| ◌̪ | *bridge below* | dental consonant | said this [ˈseɪd̪ ðɪs] |
| ◌̩ | *understroke diacritic* | syllabic sonorant | sudden [ˈsʌdⁿn̩] |
| ◌̚ | *angle above* | 1) no audible release of a consonant<br>2) no audible release of the plosive /t/ before a glottal stop resulting in the /t̚ʔ/ | 1) apt [æp̚t]<br>2) let me [ˈleʔ̚ mi·] (modern RP) |
| ◌̥ | *ring below* | voiceless consonant or vowel | man [mæn̥] |
| ː | *colon* | lengthening of a vowel | star [stɑː] (RP) |
| ◌̣ | *top dot* | half-long | are far [ɑ· ˈfɑː] |
| ˈ | *upper prime* | primary stress | bedtime [ˈbedtaɪm] |
| ˌ | *low prime* | secondary stress | situation [ˌsɪtjuːˈeɪʃn] |

1. (А) Напишите затранскрибированные слова на картинке буквами английского алфавила (рис. 3). (Б) Подсчитайте количество фонем для каждого из слов. (По 1 баллу за правильный ответ в заданиях А и Б).




Рис. 3. Задание на соответствие букв и фонем в Телеграм-канале feel_free_gasu

2. Какой из предложенных эмотиконов содержит символы для широкой транскрипции? (1 балл за правильный ответ в каждом варианте.)

Вариант 1. А. };-> Б. =^ɪ^= В. (x‿‿x) Г. :*

Вариант 2. А. :-/ Б. o_O В. (╯°-°)╯ Г. ;)

3. Какое из явлений наблюдается при выпадении звука /d/ в имени героя [ˌ dɒnəl ˈdʌk] (рис. 4)? (2 балла за правильный ответ).

А. Сокращение. Б. Элизия. В. Оглушение. Г. Аккомодация.




Рис. 4. Задание на процессы коартикуляции в Телеграм-канале feel_free_gasu

4. Какое буквосочетание не встречается в этих словах – [ɜ:n], [ɜ:θ], [ɜ:ʤ], [ɜ:l] (рис. 5)? (2 балла за правильный ответ).

А. ear Б. er В. ur




Рис. 5. Задание на соответствие звука и буквосочетания в Телеграм-канале feel_free_gasu

Во всех заданиях с вариантами ответа правильный ответ – под буквой «Б».

Сформированные навыки транскрибирования на основе знания части МФА для работы с английской речью позволяют выполнять новые виды работ с актуальной информацией для межкультурного общения уже на первом курсе. Например, студентам предлагается рассмотреть несколько вариантов прочтения одного и того же часто употребляемого слова или даже имени. Приведем примеры заданий.

1. Прочитайте слово *important* четырьмя способами: а) [ɪmˈpɔːtʰnt]; б) [ɪmˈpɔːtʰənt]; в) [ɪmˈpɔ˞ːtʰn̩t] г) [ɪmˈpɔːʔənt].

2. Прослушайте запись, распределите варианты прочтения имени Putin (В.В. Путин) в услышанном порядке. Прослушайте запись еще раз и повторите за диктором, обращая внимание на аспирацию фонем /p/ и /t/: а) [ˈpʷjuːtʰɪn] (RP); б) [ˈpjuːtʰɪn] (RP); в) [ˈpʷjuːʔɪn] (MLE); г) [ˈpʷuːtʰn] (GA).

Как видно из заданий, студенты отрабатывают произносительные нормы различных акцентов, даже таких как MLE и кокни, для которых характерно частое употребление глоттализованного /t/. Сегодня не все специалисты считают, что гортанную смычку стоит заимствовать как произносительную технику при совершенствовании навыков говорения на английском языке (например, [6, с. 97]). Тем не менее различать ее в потоке речи и знать ее функции будущим специалистам (учителям, языковедам) необходимо. Если в слогоначальной позиции перед ударным гласным гортанная смычка может появляться или нет, что обусловливается выразительностью речи, то в позиции перед согласными /t/, /p/, /k/ и /ʧ/ она связана с территориальными произносительными нормами, которые, на наш взгляд, не могут игнорироваться в учебном процессе.

Практический и теоретический курсы фонетики английского языка для студентов, осваивающих профессию учителя английского языка, ставит перед собой много задач. Среди них на первом месте стоит формирование фонетической компетенции. В нашем исследовании мы предложили ввести в учебный курс по практической фонетике раздел, посвященный МФА, и вместе с ним внедрить в учебный процесс различные виды работ на чтение не только широкого, но и узкого типа транскрипции. Разработана цифровая платформа для проведения анонимных викторин среди студентов, осваивающих курсы фонетики. На наш взгляд, предлагаемая работа помогает добиться большей эффективности в достижении задач учебной дисциплины. Продолжительный опыт преподавания дисциплин по фонетике показывает, что студенты быстрее осваивают принципы чтения транскрипции и транскрибирования английской речи самостоятельно, получают необходимые навыки для знакомства с более глубокими теоретическими аспектами фонетики на последующих курсах, на качественно более высоком уровне готовы к системному пониманию вопроса о развитии типов произношения в англоговорящем мире. В дальнейшем наше исследование может быть продолжено с целью сбора качественных данных при выполнении студентами предложенных видов заданий.

Библиографический список


1. Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. *Фонетика современного английского языка. Теоретический курс*: учебник. Москва: Академия, 2008.
2. Уртегешев Н.С., Селютина И.Я., Эсенбаева Г.А. и др. Фонетические транскрипционные стандарты УУФТ и МФА: система соответствий. *Урало-алтайские исследования*. 2009; № 1 (1): 100–115.
3. Васильев В.А. и др. *Фонетика английского языка. Нормативный курс*: учебник Москва: Высшая школа, 1980.
4. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press, 2019.
5. Ladefoged P. *A Course in Phonetics*. Peter Ladefoged, Keith Johnson. Cengage Learning, Inc., 2010.
6. Мешкова Е.М. Глоттальный взрыв и «смежные явления». *Язык, сознание, коммуникация*. Москва: ООО «МАКС Пресс», 2004: 91–100.


References


1. Buraya E.A., Galochkina I.E., Shevchenko T.I. *Fonetika sovremennogo anglijskogo yazyka. Teoreticheskij kurs*: uchebnik. Moskva: Akademiya, 2008.
2. Urtegeshev N.S., Selyutina I.Ya., `Esenbaeva G.A. i dr. Foneticheskie transkripcionnye standarty UUFT i MFA: sistema sootvetstvij. *Uralo-altajskie issledovaniya*. 2009; № 1 (1): 100-115.
3. Vasil'ev V.A. i dr. *Fonetika anglijskogo yazyka. Normativnyj kurs*: uchebnik Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
4. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press, 2019.
5. Ladefoged P. *A Course in Phonetics*. Peter Ladefoged, Keith Johnson. Cengage Learning, Inc., 2010.
6. Meshkova E.M. Glottal'nyj vzryv i «smezhnye yavleniya». *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. Moskva: OOO «MAKS Press», 2004: 91-100.


*Статья поступила в редакцию 31.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-207-210

***Mavrina V.Yu.,*** *postgraduate, Hertsen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: kofevalka@mail.ru*

**ON CONDUCTING A PEDAGOGICAL EXPERIMENT TO STUDY THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGY OF TEACHING MUSIC TO TEENAGERS ENGAGED IN THE EXACT SCIENCES.** The article considers the formative stage of a pedagogical experiment on the introduction of a set of methods for developing the creative potential of adolescents engaged in exact sciences in the process of learning music. The author of the article defines the objective of the study and identifies the tasks, the solution of which determines the process of achieving the necessary results. Considerable attention is paid to the approaches developed by the author of the study to the methodology of developing the creative potential of the named category of trainees in the context of their overall creative development. The author of the article highlights the theoretical and practical significance of the pedagogical research conducted at the stage of the formative experiment, discusses the novelty and theoretical significance of the results obtained at this stage of the study, as well as the prospect of further use of the developed methodology for developing the creative potential of adolescents studying exact sciences in the process of teaching music with the multifaceted inclusion of music contemporary computer technologies in the musical and educational process.

*Key words:* **creative potential, additional education, teenagers, education, music training, pedagogical experiment.**

***В.Ю. Маврина****, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kofevalka@mail.ru*

# О ПРОВЕДЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТОЧНЫМИ НАУКАМИ

В статье рассмотрен формирующий этап педагогического эксперимента по внедрению комплекса методов развития творческого потенциала подростков, занимающихся точными науками, в процессе обучения музыке. Автором статьи определены цель исследования и обозначены задачи, решение которых определяют процесс достижения необходимых результатов. Значительное внимание уделено разработанным автором исследования подходам к методике развития творческого потенциала названной категории обучаемых в контексте их общего творческого развития. Автор статьи выделяет теоретическую и практическую значимость проведённого педагогического исследования на этапе формирующего эксперимента, обсуждает новизну и теоретическую значимость полученных результатов на данном этапе исследования, а также перспективу дальнейшего использования разработанной методики развития творческого потенциала подростков, осваивающих точные науки, в процессе обучения музыке, с активным включением в музыкально-образовательный процесс современных музыкально-компьютерных технологий.

*Ключевые слова:* **творческий потенциал, дополнительное образование, подростки, образование, обучение музыке, педагогический эксперимент.**

Специфика музыкального воздействия, по мнению ученых, заключается в большом количестве различных уровней функциональной системы данного искусства. Помимо эстетической функции, музыка развивает воспитательную, духовную, познавательную, нравственную, интеллектуальную сферы развития человека. По сравнению с другими видами искусства, музыка обладает «наивысшей способностью к запечатлению и передаче разнообразнейших психических состояний» [1]. Эмоциональная непосредственность музыки помогает человеку формировать собственную систему эмоций и переживаний, свойственных только его личности. Это свойство музыкального воздействия исследовалось философами (Г. Гегелем, Ф. Ницше, А. Шопенгауэром и др.), психологами (А. Готсдинером, Г. Риманом, Б. Тепловым, и др.), музыковедами (Б. Асафьевым, Л. Мазелем, В. Медушевским, Е. Назайкинским, Б. Яворским и др.). Именно поэтому развитие человека средствами музыки способствует развитию всего общества в целом. «Музыкальное образование, воздействуя средствами искусства, способствует становлению творческого воображения, эмоционального переживания, образного мышления, формирования духовных потребностей» [2].

Музыкальная педагогика в современном обществе уникальна по своей творческой сущности. Однако реалии сегодняшнего дня, диктующие всестороннее развитие, предполагают синтез искусства и науки для наиболее эффективного формирования социально-ценностных, духовных качеств личности. Соединение музыкального образования с дисциплинами, связанными с точными науками, создает синтез развития знаний не только в таких важных

специальностях, как экономика, программирование, физика, математика, но и эстетического, нравственного и духовного становления личности. Возникает проблема совмещения основной учебной деятельности с дополнительным развитием, необходимым для формирования личности человека, что в значительной степени определяет актуальность проводимого нами исследования, целью которого является проверка эффективности разработанной методики обучения музыке подростков, занимающихся точными науками, с целью развития их творческого потенциала. Оценка основных результатов проводимого экспериментального исследования проводилась автором в процессе специально организованного педагогического эксперимента (в статье описывается его формирующий этап), основной целью которого явилась апробация положений, сформированных на основе гипотезы проводимого исследования: развитие творческого потенциала подростков средствами обучения музыке будет продуктивным при условии, что:

– организация учебного процесса будет базироваться на комфортной образовательной среде;

– программа по обучению музыке будет иметь вариативные формы музыкально-творческой деятельности, опирающиеся на навыки творческой активности подростков, занимающихся точными науками, и соответствующие их профессиональным умениям, обусловленным активными формами работы в высокотехнологичной творческой образовательной среде;

– обучение музыке будет в значительной степени опираться на современные музыкально-компьютерные технологии.

Среди основных задач, которые способствовали достижению поставленной цели исследования на данном этапе, назовём следующие: апробировать программу по обучению музыке подростков, занимающихся точными и естественными науками, опирающуюся на широкое использование музыкально-компьютерных технологий; разработать критерии и индикаторы для оценки результатов проводимого педагогического эксперимента и последующей статистической обработки полученных данных; проверить эффективность заявленной педагогической технологии развития творческого потенциала подростков на музыкальных занятиях по разработанной автором методике обучения музыке школьников подросткового возраста.

Итоги проведённого педагогического исследования позволили дополнить и обосновать ряд выдвигаемых разработанной автором методики обучения научно-теоретических положений, обусловливающих теоретическую значимость полученных результатов и научную новизну проводимого исследования:

– дополнено понимание продуктивных форм обучения музыке подростков, занимающихся точными и естественными науками;

– обоснованы условия развития творческого потенциала подростков в процессе обучения музыке;

– выявлены факторы, влияющие на процесс развития творческого потенциала подростков на музыкальных занятиях;

– обосновано включение современных музыкально-компьютерных технологий в процесс обучения музыке школьников подросткового возраста, занимающихся точными и естественными науками.

Практическая значимость результатов проведённого педагогического исследования заключается во внедрении разработанного цикла занятий в различные виды современных образовательных практик: обучение детей подросткового возраста во время проведения летних практик (Летняя компьютерная школа – см. работу [3]); внедрение цикла дисциплин в программу общеобразовательной школы для реализации на факультативных занятиях и в системе дополнительного образования детей: внедрение разработанной автором программы в процесс обучения подростков в учреждениях дополнительного образования детей: Дворцы и Дома творчества, Технопарки, Кванториумы, Стартап-студии и др.

В условиях глобальной цифровизации общества в современном образовании все большее значение начинает приобретать включение компьютерной деятельности. Различные устройства, такие как компьютеры, смартфоны, планшеты, становятся эффективным инструментом в процессе обучения. В связи с особенностями современного обучения, неотъемлемой частью которого являются компьютерные технологии, мы предположили, что синтез компьютерной деятельности и обучения музыкальному искусству благоприятным образом скажется на развитии творческого потенциала подростков, чьей основной дисциплиной являются точные или естественные науки. Под термином «творческий потенциал» мы подразумеваем формирование различных интересов человека, стремление к самореализации в разнообразных сферах деятельности и общении в целом. Исследование возможного синтеза искусства и программирования послужило основанием к созданию педагогического эксперимента, целью которого является разработка и апробирование педагогической модели развития творческого потенциала подростков, занимающихся точными науками, в условиях их приобщения к сфере музыкальной деятельности.

В основе формирующего этапа педагогического исследования положена педагогическая модель обучения музыке, состоящая из четырех взаимосвязанных предметных областей:

1) теория музыки,

2) композиция,

3) знакомство с музыкальным инструментом,

4) слушание музыки.

В процессе постановки проведения педагогического эксперимента была выявлена практическая значимость разработанной автором формы обучения музыке с целью развития творческого потенциала подростков, апробированы педагогические методы, позволяющие отследить динамику развития творческого потенциала подростков, занимающихся точными и естественными науками.

На формирующем этапе педагогического эксперимента был разработан курс, состоящий из десяти видов музыкальных занятий. В качестве выявления диагностических результатов использовались промежуточные контрольные срезы, тестирование, интервьюирование, диагностическая беседа, заключительное тестирование.

Выборка контингента для участия в педагогическом эксперименте осуществлялась в Летней компьютерной школе для подростков от 12–16 лет. В качестве участников отбирались подростки, имеющие музыкальное образование продолжительностью от 6 месяцев. В результате выборки были сформированы три группы: 1 группа – 19 человек; 2 группа – 19 человек; 3 группа – 20 человек.

План занятий был сформирован из четырех форм работы, необходимых для наиболее полной подготовки подростков к написанию музыки:

1) теория музыки,

2) композиция,

3) игра на миди-клавиатуре,

4) слушание музыки.

Так как обучение музыке предназначено для подростков, занимающихся точными и естественными науками, ряд субъективных и объективных причин требует планомерно придерживаться плана каждого занятия по обучению музыке. Система необходима для подростков, изучающих схемы, формулы, законы. Таким образом, подростки понимают, что обучение творческой специальности может проходить понятным для них образом.

Первая форма (теория музыки) по содержанию является сочетанием элементов сольфеджио и элементарной теории музыки. Теория музыки преподается без инструмента и предполагает изучение нотной грамоты, музыкальных терминов, способов написания музыкальной ткани. Теория музыки включает в себя много различных отраслей музыкальной науки, среди которых можно выделить сольфеджио, элементарную теорию музыки, гармонию, полифонию, формы музыкальных произведений, оркестровку, музыкальную акустику и психологию.

Материал распределялся следующим образом:

– 1-е занятие. Нотное письмо: Нота. Нотоносец. Шумовые и музыкальные звуки, слоговая и буквенная системы названия нот, знаки альтерации);

– 2-е занятие. Метр и ритм: основное деление длительностей, размер (простые, сложные, смешанные), переменный метр, такт, затакт, увеличение длительности ноты, различные группировки длительностей в разных размерах, темп (обозначения, изменения), лад (мажор, минор, гармонический и мелодический виды), тональность (звукоряд, главные ступени лада, параллельные, одноименные), квинтовый круг тональностей;

– 3-е занятие. Интервалы, трезвучия: простые/сложные/составные интервалы, обращения интервалов, интервалы от звука и в тональности, диатонические и хроматические интервалы: тритоны (разрешение), характерные интервалы (разрешение), энгармонизм интервалов;

– 4-е занятие. Аккорды. T, S, D. Виды аккордов по количеству звуков (трезвучие, септаккорд, нонаккорд), типы трезвучий (мажорное, минорное, увеличенное, уменьшенное), обращение трезвучий, главные и побочные трезвучия лада (T, S, D), обращения главных трезвучий, септаккорд и его обращения, типы септаккордов, доминантсептаккорд и его обращения и разрешения, вводные септаккорды, вводные септаккорды, гармонические тональные функции;

– 5-е занятие. Музыкальная форма. Строение музыкального произведения, музыкальный синтаксис, интонация, период (виды периодов), куплетная форма, двухчастная форма, трехчастная форма, вариации, рондо, сонатная форма, полифонические формы;

– 6-е занятие. 4-голосие, основные принципы. Четырехголосное изложение, название звуков аккорда, нормативное удвоение в трезвучиях, расположение аккорда, тесное и широкое расположения, мелодическое положение, функция аккорда, возможное последование функций, соединение трезвучий, гармоническое и мелодическое соединения трезвучий, кадансовый квартсекстаккорд, гармонизация мелодии, виды каденций (серединная, заключительная);

– 7-е занятие. 4-голосие (T, T6, S, S6 D, D6, D7) Определение секстаккорда, соединение секстаккорда с трезвучием и с кадансовым квартсекстаккодром, основные правила при гармонизации мелодии (нельзя увеличенные интервалы, перекрещивание, три голоса шире октавы);

– 8-е занятие. 4-голосие (II, III, VI, VII). Определение побочных трезвучий, их место в последовательности гармоний, виды побочных трезвучий, секстаккордов, септаккордов;

– 9-е занятие. Повторение музыкального материала. Создание собственной музыкальной композиции (период из двух предложений, повторного или неповторного строения, квадратной формы). Запись мелодии и построение гармонии для нее;

– 10-е занятие. Показ подготовленных музыкальных композиций.

Методы, применяемые при проведении нами формирующего этапа педагогического эксперимента:

1) педагогическое наблюдение;

2) анонимное анкетирование с закрытыми вопросами (внеучебные интересы, оценка деятельности коллектива, перспективы);

3) метод независимости характеристик.

Промежуточной целью проведения занятий по теории музыки является овладение теоретическими и практическими знаниями обучаемыми, которые контролировались на данном этапе с помощью разработанного нами теста на проверку знаний основ нотной грамоты. Конечный результат практической работы заключался в гармонизации собственной (подготовленной – созданной самим обучаемым) мелодии в форме периода, состоящего из двух предложений.

В статье о сущности академического исполнительства в музыкальном искусстве М. И. Имханицкий рассуждает о самом понятии словосочетания «академическая музыка» и ее сопоставлении с фольклорной и развлекательной музыкой. Подчеркивая важность понимания высокопрофессиональной, сложной музыки, автор отмечает, что именно академическая музыка может дать слушателю тот необходимый инструментарий для познания более тонкий и глубоких образных ощущений от музыки, от ее структуры и смыла [4].

Критерий ассоциативности активно развивался с помощью объяснительно-иллюстративного метода подачи материала. Благодаря сравнению того или иного музыкального произведения с литературными произведениями и произведениями изобразительного искусства на третьем и четвертом занятии выяснилось, что школьники готовы сами реализовать ассоциативный материал, предваряя его определенным посылом и заполняя смыслом.

Способность доработки деталей с целью совершенствования первоначального замысла развивалась в процессе творческих заданий по созданию различных видов музыкальных окончаний для предложенной мелодии. В результате выполнения данного задания большинство школьников придумывали сразу несколько вариантов окончаний и были задействованы в различных интерпретациях музыкальных окончаний других школьников. В процессе занятий мы анализировали, какие из видов окончаний нравятся участникам больше, а какие по каким-либо причинам их не устраивают. Мы старались рассматривать каждый вариант и исследовать, по каким именно признакам им нравится тот или иной представленный вариант.

Восприятие неоднозначности способов реализации той или иной идеи проявлялось в процессе работы над творческими заданиями.

В результате работы над собственными музыкальными композициями и при подробном анализе не только мелодической ткани, но и гармонических функций, изученных на ранее пройденных уроках, развивалась гибкость творческого мышления школьников. На это указывали разнообразные варианты решения школьниками творческих задач по сочинению музыки. Помимо этого, их исследовательская деятельность проявлялась в анализе голосоведения и построения классических предложений и периодов, на основе которых школьники изучали формообразование в музыке.

Осознавая, что выявление степени развития творческого потенциала подростков – это достаточно сложная и абстрактная задача, было принято решение об использовании расширенной диагностической базы.

Для выявления динамики развития творческих способностей была использована модифицированная автором методика И.А. Чуенковой (на основе диагностических заданий для определения уровня развития творческих способностей детей), предварительное анкетирование, промежуточное анкетирование, заключительное анкетирование. Помимо этого, благодаря использованию педагогических методик было проведено подробное описание развития творческого потенциала подростков по заданным критериям.

По итогам окончания обучения музыке были выявлены положительные аспекты в нескольких ракурсах развития творческого потенциала подростков, занимающихся точными и естественными науками:

1. Знакомство с теорией музыки и непосредственное создание собственных музыкальных композиций проходили неотрывно друг от друга.

2. Выверенная последовательность предоставляемых знаний легко укладывается в образовательный процесс подростков.

3. Сложность создания музыки компенсируется отсутствием агрессивных методов критических оценок со стороны учителя, что заменяется в необходимых случаях конкретной помощью, направленной на решение возникшей проблемы совместными с преподавателем усилиями, советами, собственными примерами педагога.

4. Создание комфортной образовательной атмосферы, способствующей наиболее продуктивному обучению музыке подростков, занимающихся точными науками.

Было выявлено, что наиболее комфортная образовательная среда, способствующая эффективному обучению музыке подростков, занимающихся точными науками, формируется при активном и многоаспектном использовании музыкально-компьютерных технологий [5–7], а также при использовании музыкальных инструментов цифровой эпохи [8; 9]. Значительную роль здесь также играет возможность опоры на работы учёных, занимающихся междисциплинарными исследованиями, связанными с изучением математических методов исследования музыки (см., например, работу [10]). В наших работах, посвящённых развитию творческого потенциала будущих программистов в процессе обучения музыке, были подробно рассмотрены возможные варианты внедрения дополнительной музыкально-образовательной деятельности в основную образовательную программу подростков, занимающихся точными науками, с целью всестороннего развития творческого потенциала (см., например, работу [11]).

Подводя итоги результатов по данной форме обучения музыке, необходимо подчеркнуть, что на протяжении всех занятий по экспериментальной методике, разработанной автором исследования, подростки на практике столкнулись с процессом создания мелодии и гармонии, осознали, что могут быть создателями собственных музыкальных произведений. Этот важный аспект деятельности включал в себя восприятие наряду с мелодией также и ритма, и характера, формы музыкальной композиции. Сконцентрировав внимание на создании благоприятной и свободной творческой атмосферы, мы убедились, что именно данный фактор способствовал развитию коммуникативных навыков между участниками педагогического эксперимента: участники спорили, делились собственными мнениями, дискутировали. Таким образом, форма работы, связанная с многогранным использованием музыкально-компьютерных технологий, способствовала наиболее активному способу обучения музыке и всестороннему развитию каждого учащегося, мотивировала к реализации творческих задатков, положительным образом сказывалась на социальной адаптации подростков.

В заключение отметим, что выдвинутая нами на предварительных этапах гипотеза исследования (2015–2018 гг., этапы подготовительного периода педагогического эксперимента и его констатирующей части) и обусловившая поиск продуктивных форм обучения музыке учащихся подросткового возраста, обучение которых направлено на углублённое освоение предметов естественно-научного и технического профилей (физико-математического, обучения в области программирования и технического творчества. 2019–2021 гг. – этап прогнозирующего эксперимента) в 2021–2022 гг. была полностью подтверждена результатами, достигнутыми в ходе формирующего эксперимента.

Разработанные формы и подходы к обучению музыке подростков, занимающихся точными науками с целью развития их творческого потенциала, показали, что наиболее продуктивные методики такого обучения связаны с многогранным использованием современных музыкально-компьютерных технологий, обусловливающих комфортные для данной группы учащихся условия и новые педагогические практики и технологии обучения, включая разнообразные методы ведения занятий в высокотехнологичной информационной творческой образовательной среде. Отметим, что результаты проведённого педагогического эксперимента позволили провести комплексную оценку достижений поставленных в исследовании целей с использованием разработанных автором критериев и индикаторов оценивания полученных статистических данных и соответствующих поставленным целям задачам исследования на этапе проведённого формирующего этапа педагогического эксперимента, которые (результаты) подтвердили первоначально выдвигаемые положения гипотезы обсуждаемой научной работы.

Описывая комплексные результаты проведённого исследования и концентрируя внимание на результатах, полученных на этапе формирующего педагогического эксперимента, сформулируем наиболее значимые из них, определяющие в значительной степени и новизну выдвигаемых в нашем исследовании положений. К особенно значимыми, с нашей точки зрения, результатам следует отнести выявленные автором новые факты, обусловившие инновационные подходы к обучению музыке подростков, занимающихся точными и естественными науками, с целью развития их творческого потенциала как в процессе обучения музыкальной деятельности, так и при обучении профильным дисциплинам. В ходе проведённого экспериментального исследования было выявлено, что:

– обучение теории музыки целесообразно проводить в процессе создания собственных музыкальных композиций и аранжировок известных музыкальных произведений в неотрывной связи и полном сопряжении целей и задач, стоящих перед педагогом в процессе преподавания обычно разрозненных в учебной практике дисциплин, когда каждая из используемых предметных областей содержит в своём образовательном контенте элементы другой дисциплины, что позволяет усилить образовательный результат обучения музыке в целом и развивает творческий потенциал подростков, занимающихся точными и естественными науками, при этом выверенная последовательность предоставляемых знаний легко укладывается в образовательный процесс подростков;

– сложность процесса создания музыки компенсируется отсутствием агрессивных педагогических методов и использования критических оценок со стороны учителя, что заменяется в необходимых случаях конкретной помощью, направленной на решение возникшей проблемы совместными с преподавателем усилиями, советами, собственными примерами педагога;

– создание комфортной образовательной атмосферы способствует наиболее продуктивному обучению музыке подростков, занимающихся точными науками.

Было выявлено, что наиболее комфортная образовательная среда, способствующая эффективному обучению музыке подростков, занимающихся точными науками, формируется при активном и многоаспектном использовании музыкально-компьютерных технологий, а также музыкальных инструментов цифровой эпохи.

Также в процессе проводимого нами исследования на этапе формирующего эксперимента был выявлен ряд положений, раскрывающих существенные элементы научной новизны и теоретической значимости полученных результатов. К ним отнесём следующие:

– научно обосновано и теоретически дополнено понимание продуктивных форм в процессе обучения музыке подростков, занимающихся точными и естественными науками;

– выявлены факторы, влияющие на процесс развития творческого потенциала подростков на музыкальных занятиях;

– выявлены методические подходы и методы обучения, обоснованы педагогические условия, определяющие наиболее продуктивные формы развития творческого потенциала подростков в процессе обучения музыке, которые в значительной мере определяются включением музыкально-компьютерных технологий в музыкально-образовательный процесс названной категории обучаемых;

– впервые предметом педагогического исследования явилась разработанная автором многокомпонентная методика обучения музыке, опирающаяся на многоаспектное использование музыкально-компьютерных технологий и творческие формы работы учащихся в классе, когда каждая из используемых предметных областей содержит в своём образовательном контенте элементы другой дисциплины, что позволяет усилить образовательный результат обучения музыке в целом и развивает творческий потенциал подростков, занимающихся точными и естественными науками, в том числе за счёт активного включения компьютерных технологий в образовательный процесс.

Отметим также, что создание благоприятной психологической атмосферы проведения занятий с использованием возможностей высокотехнологичной информационной творческой образовательной среды является одним из определяющих факторов, способствующих развитию коммуникативных навыков между участниками образовательного процесса, что существенным образом влияет не только на общую атмосферу проведения занятий в классе, но и на результат обучения музыке подростков, занимающихся точными и естественными науками в целом.

Библиографический список


1. Горбулич Г.В. Музыкальное искусство как средство духовно-нравственного воспитания личности. *Музыка и образование в современном мире*: сборник научных статей международного симпозиума. Пенза: Издательство ПГУ, 2017: 34–41.
2. Суслов Н.В. Урок музыки в школе: геймификация, цифровые технологии и другие вызовы XXI века. *Музыка и образование в современном мире*: сборник научных статей международного симпозиума. Пенза: Издательство ПГУ, 2017: 68–77.
3. Маврина В.Ю. Комплекс методов развития творческого потенциала подростков в учреждениях дополнительного образования, специализирующихся на точных науках. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 292–294.
4. Имханицкий М.И. О сущности академического исполнительства в музыкальном искусстве. *Художественное образование и наука*. 2018; № 4 (17): 37–44.
5. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018)*. 2019: 124–128.
6. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении музыкантов информатике (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*. Санкт-Петербург, 2012.
7. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 2: 89–93.
8. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 1: 69–73.
9. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой. *Музыка в школе*. 2010; № 4: 11–14.
10. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 2, № 4: 164–171.
11. Горбунова И.Б., Маврина В.Ю. *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2022; Т. 5, № 6: 81–92.


References


1. Gorbulich G.V. Muzykal'noe iskusstvo kak sredstvo duhovno-nravstvennogo vospitaniya lichnosti. *Muzyka i obrazovanie v sovremennom mire*: sbornik nauchnyh statej mezhdunarodnogo simpoziuma. Penza: Izdatel'stvo PGU, 2017: 34-41.
2. Suslov N.V. Urok muzyki v shkole: gejmifikaciya, cifrovye tehnologii i drugie vyzovy XXI veka. *Muzyka i obrazovanie v sovremennom mire*: sbornik nauchnyh statej mezhdunarodnogo simpoziuma. Penza: Izdatel'stvo PGU, 2017: 68-77.
3. Mavrina V.Yu. Kompleks metodov razvitiya tvorcheskogo potenciala podrostkov v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya, specializiruyuschihsya na tochnyh naukah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 292-294.
4. Imhanickij M.I. O suschnosti akademicheskogo ispolnitel'stva v muzykal'nom iskusstve. *Hudozhestvennoe obrazovanie i nauka*. 2018; № 4 (17): 37-44.
5. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018)*. 2019: 124-128.
6. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij v obuchenii muzykantov informatike (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty)*. Sankt-Peterburg, 2012.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 2: 89-93.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 1: 69-73.
9. Gorbunova I.B. Novye hudozhestvennye miry. Interv'yu professora RGPU im. A.I. Gercena I.B. Gorbunovoj. *Muzyka v shkole*. 2010; № 4: 11-14.
10. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda `Ejlera: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; T. 2, № 4: 164-171.
11. Gorbunova I.B., Mavrina V.Yu. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*. 2022; T. 5, № 6: 81-92.


*Статья поступила в редакцию 31.01.23*

УДК 372.881.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-210-214

***Maizenger N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University, Chairman of the Regional Commission of the GIA on English in Altai Krai (Barnaul, Russia), E-mail: maizenger@yandex.ru*

**ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE UNIFIED STATE EXAM IN ENGLISH IN 2022 IN ALTAI KRAI.** The article presents a methodological analysis of results of the unified state exam (USE) in English in 2022 in Altai Krai (Russia), highlights the main results of the tasks of control measuring materials. Based on the given statistical data, the dynamics of the number of USE participants in the subject is noted, characteristic changes in the results of the USE in 2022 in English relative to the results of 2020–2021 are described, and the significance of the above changes is argued. Considerable attention is paid to a meaningful analysis of the performance of tasks in sections of tasks, problem areas are analyzed in the performance of tasks by USE participants, insufficiently mastered skills an activities are highlighted, and an analysis of the possible reasons for obtaining identified typical erroneous answers is given. The article also discusses meta-subject results that could affect the performance of the exam tasks, draws conclusions about the contribution of meaningful changes in the exam in 2022, relative to the exam tasks of previous years. In conclusion, based on the identified typical difficulties, recommendations are given for improving the organization and methodology of teaching a foreign language and preparing schoolchildren for passing the exam in English in 2023.

*Key words:* **unified state exam (USE) in English, control measuring materials (KIM), federal state educational standard, foreign language communicative competence, skill level, listening, reading, speaking, writing.**

***Н.В. Майзенгер**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, председатель региональной комиссии ГИА по английскому языку в Алтайском крае, г. Барнаул, E-mail: maizenger@yandex.ru*

# АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 2022 ГОДУ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

В статье представлен методический анализ результатов единого государственного экзамена по английскому языку в 2022 году в Алтайском крае, освещены основные итоги выполнения заданий КИМ экзамена. На основе приведенных статистических данных отмечается динамика количества экзаменуемых по данному предмету, описываются характерные изменения в результатах ЕГЭ 2022 года по английскому языку относительно результатов 2020–2021 гг., аргументируется значимость приведенных изменений. Значительное внимание уделяется содержательному анализу выполнения заданий разделов КИМ, проанализированы проблемные области при выполнении заданий участниками ЕГЭ, выделяются недостаточно освоенные умения и приводится анализ возможных причин допущенных ошибок. В статье также рассматривается возможность влияния метапредметных связей на выполнение заданий КИМ, приводятся выводы о значимости содержательных изменений КИМ, которые произошли в 2022 году. В заключение на основе выявленных типичных затруднений даны рекомендации по совершенствованию организации и методики преподавания иностранного языка и подготовки школьников к сдаче ЕГЭ по английскому языку в 2023 году.

*Ключевые слова:* **единый государственный экзамен (ЕГЭ) по английскому языку, контрольные измерительные материалы (КИМ), федеральный государственный образовательный стандарт, иноязычная коммуникативная компетенция, уровень сформированности умений и навыков, аудирование, чтение, говорение, письмо.**

В 2022 г. завершился переход на федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, что не могло не найти отражения в содержании контрольных измерительных материалов государственной итоговой аттестации по иностранным языкам. В этой связи вопрос о реализации в рамках ГИА всех требований, предъявляемых ФГОС к оценке образовательных достижений, безусловно, представляется актуальным.

Целью данной статьи является представление аналитического обзора итогов выполнения заданий единого государственного экзамена по английскому языку в 2022 году в Алтайском крае с обозначением проблем и путей их решения. Представленная цель реализуется в работе посредством решения взаимосвязанных задач, направленных на анализ количественных и качественных показателей выполнения заданий экзамена, установление степени освоения умений, навыков и видов деятельности, а также обозначение проблемных областей при выполнении заданий участниками экзамена и разработку методических рекомендаций, нацеленных на ликвидацию выявленных дефицитов в подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ. Новизна работы обусловлена её материалом, анализом результатов экзамена текущего года в регионе. Теоретическая значимость статьи объясняется сделанными заключениями и обобщениями по выполнению заданий с выделением проблемных вопросов. Практическая значимость заключается в том, что результаты представленного в ней аналитического обзора могут быть использованы методическими объединениями учителей английского языка при планировании работы и распространении успешного опыта подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) представляет собой форму государственной итоговой аттестации, «проводимой в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися образовательных программ среднего общего образования соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта. Для указанных целей используются контрольные измерительные материалы (КИМ), представляющие собой комплексы заданий стандартизированной формы» [1]. Содержание КИМ определяется на основе федерального компонента государственного стандарта среднего общего образования 2012 г. [2] с учётом примерной основной образовательной программы среднего общего образования [3].

В 2022 году в Алтайском крае экзамен по английскому языку сдавало 753 человека. Отмечается незначительное уменьшение количества сдававших экзамен в сравнении с 2021 годом (с 764 до 753), что можно объяснить меньшим количеством выпускников 11 классов в этом году по сравнению с прошлым, и небольшая динамика в сравнении с количеством участников в 2020 году (увеличение на 57 участников). Доля экзаменуемых в 2022 году в целом соответствует показателям прошлых лет и составила 6,92% от общего количества участников ЕГЭ по всем предметам в регионе.

Из всех сдававших экзамен 712 человек являются выпускниками текущего года, обучающимися по программам среднего общего образования, и их доля от общего количества выпускников составила 94,56%. Большинство участников – выпускники гимназий и лицеев края. Выпускники СОШ занимают вторую позицию по типам ОО, продолжает данный список категория участников СОШ с углубленным изучением отдельных предметов, и завершают данный перечень выпускники других типов ОО. В 2022 году динамика представленности АТЕ в ЕГЭ по английскому языку практически не изменилась. Как и прежде, практически половина всех участников являются выпускниками учебных заведений г. Барнаула – 50,6% (381 человек). Среди образовательных учреждений с большой долей выпускников, сдававших данный экзамен, следует отметить «Гимназию № 69» г. Барнаула (38 человек – 47,5% выпускников гимназии сдавали ЕГЭ по английскому языку), «Гимназию № 22» г. Барнаула (31 человек – 31% выпускников сдавали ЕГЭ по английскому языку), Краевую образовательную организацию КГБОУ «АКПЛ» (38 человек – 21,71% выпускников сдавали ЕГЭ по английскому языку), «Лицей № 112» г. Барнаула (24 человека – 21,24% выпускников сдавали ЕГЭ по английскому языку) и Краевую образовательную организацию КГБОУ «БЛИАК» (23 человека – 17,69% выпускников сдавали ЕГЭ по английскому языку). Большинство сельских школ районов края, выпускники которых приняли решение участвовать в экзамене, представлены минимальным количеством учащихся (1–3 человека).

В целом результаты ЕГЭ по английскому языку в Алтайском крае стабильны, что говорит об эффективности сложившейся в регионе системы подготовки выпускников к государственной итоговой аттестации. Итоги экзамена по предмету за последние 3 года можно представить в виде следующей табл. (табл. 1).

В соответствии с данными табл., положительная динамика в 2022 году наблюдается по следующим параметрам:

1. В 2022 году общий средний балл экзамена составил 74,10, что выше показателей прошлых лет.

2. По сравнению с прошлым годом вдвое уменьшилось количество участников экзамена, набравших менее 22 баллов и не преодолевших пороговый уровень. Их количество в 2022 г. составило 5 человек (в 2021 г. 10 участников не преодолели пороговый уровень, в 2020 г. – также 5 участников не достигли минимального балла). Доля участников группы, не набравших минимально допустимый балл, по-прежнему невелика и составляет 0,66% от всех сдававших экзамен в 2022 году (в 2021 г. процент участников с баллом ниже порогового уровня составил 1,31%, в 2020 г. – 0,58%).

3. По-прежнему наибольшую группу сдававших экзамен представляют собой участники, получившие очень высокий балл (в параметре 81–100 баллов). Их доля от всего числа сдававших экзамен составила 45,95% (352 человека), что выше показателя прошлого года на 5,64% и на 3,07% выше 2020 г. Следующей по количеству является группа участников, набравшая 61–80 баллов (232 человека с долей в 30,81%). Таким образом, основная часть участников экзамена (77,56%) показали очень хороший результат, набрав 61 балл и выше, что также лучше по сравнению с результатами предыдущих лет (2021 г. – 75,3%, 2020 г. – 77,12%). К образовательным учреждениям края, продемонстрировавшим наиболее высокие результаты, относятся «Лицей № 124», «СОШ № 128», КГБОУ «АКПЛ», «Гимназия № 69», «Гимназия № 42», «Гимназия № 22»,»СОШ № 125», «Лицей № 112» г. Барнаула, КГБОУ «БЛИАК» г. Бийска. В данных учебных заведениях доля участников ЕГЭ, получивших от 81 до 99 баллов, является выше по сравнению с другими ОО края.

4. В 2022 году рекордное количество участников сдали ЕГЭ по английскому языку на 100 баллов – 6 человек, в то время как в 2021 году ни один участник не получил 100 баллов за экзамен, а в 2020 году один выпускник впервые в Ал-

Таблица 1

Результаты ЕГЭ по английскому языку в Алтайском крае в 2020–2022 гг.

| Год | Средний тестовый балл | Диапазон тестовых баллов | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 0–21 % (чел.) | 22–60 % | 61–80 % | 81–99 % | 100 (чел.) |
| 2020 | 73,04 | 0,58 (5 чел.) | 22,16 | 34,24 | 43,02 | 1 |
| 2021 | 72,06 | 1,31 (10 чел.) | 23,99 | 34,39 | 40,31 | 0 |
| 2022 | 74,10 | 0,66 (5 чел.) | 21,58 | 30,81 | 45,95 | 6 |

тайском крае сдал экзамен по английскому языку на максимальный балл. Шестью ОО, выпускники которых получили 100 баллов за экзамен, являются «Лицей № 124», «СОШ № 126», «Гимназия № 42», «Гимназия № 22», «Гимназия № 123» г. Барнаула и КГБОУ «БЛИАК» г. Бийска.

Данные высокие результаты можно объяснить тем фактом, что экзамен по английскому языку не является обязательным, и выбирают его в основном те выпускники, которые уверены в конечном результате и целенаправленно готовятся к сдаче ЕГЭ по английскому языку. Большинство из них являются выпускниками гимназий и лицеев (57,63% выпускников данного типа ОО сдали экзамен на 81 балл и выше, 5 участников получили 100 баллов), а также школ с углубленным изучением английского языка текущего года, обучающихся по программам СОО (45,28% учащихся 11 классов набрали выше 80 баллов). Такие результаты закономерны, поскольку именно в гимназиях и лицеях, во-первых, сосредоточены кадры высокой квалификации с хорошей методической подготовкой по предмету, во-вторых, контингент обучающихся нацелен на получение качественного образования как в образовательной организации, так и при самостоятельной работе. Кроме того, в течение всего года учителям и выпускникам оказывалась консультационная и методическая поддержка, и, несомненно, большую пользу для выпускников при подготовке к экзамену оказала та работа, которую провели сотрудники ФИПИ, разработчики КИМов, по созданию дополнительных онлайн-ресурсов, а также серия вебинаров, проведенных членами предметной комиссии Алтайского края, размещенная на платформе Министерства Алтайского края.

Следует отметить, что в ряде ОО Алтайского края наблюдается максимальный процент доли участников с высоким баллом, однако показатель 100% формально нельзя принимать в расчет, поскольку это его достиг единственный участник экзамена. Результаты могут считаться валидными в тех ОО, в которых количество участников экзамена выше 10 человек. Тем не менее необходимо отметить данные образовательные организации, так как далеко не все сельские школы Алтайского края выводят учащихся на сдачу экзамена по английскому языку, показывая столь высокие результаты. К данным ОО относятся следующие: «Егорьевская СОШ» (Егорьевский район), КСОШ № 2 (Кулундинский район), «СОШ № 4» (Локтевский район), «Ребрихинская СОШ» (Ребрихинский район), «Романовская СОШ» (Романовский район), «Угловская СОШ им. А.Т. Масликова» (Угловский район), «Усть-Калманская СОШ» (Усть-Калманский район), «Чарышская СОШ» (Чарышский район), «Шипуновская СОШ им. А.В. Луначарского» (Шипуновский район), «Озерская СОШ» (Тальменский район). Также высокие результаты показали выпускники «СОШ № 84», «СОШ № 102», «СОШ № 135», «СОШ № 107», «СОШ № 59», «СОШ № 53», «СОШ № 63», «СОШ № 76» (г. Барнаул), ЧОУ «Барнаульская классическая школа» (г. Барнаул), «СОШ № 3» г. Заринска, «СОШ № 10 г. Новоалтайска, «СОШ № 10» г. Славгорода, «СОШ № 3» (Каменский район). Особой похвалы заслуживают те ОО районов края, где количество участников экзамена было больше одного (как правило, это 2–4), и все выпускники продемонстрировали отличные знания изучаемого предмета. Это МБОУ «Мамонтовская СОШ» (Мамонтовский район), «Новотырышкинская СОШ» (Смоленский район), «Тюменцевская СОШ» (Тюменцевский район).

Структурно и содержательно КИМ по английскому языку проверяет сформированность всех определённых федеральным государственным образовательным стандартом компетенций в соответствии с обязательным минимумом основных образовательных программ. «Это широкий спектр коммуникативных умений, языковых навыков, социокультурных знаний и умений, компенсаторных и метапредметных умений. Основное внимание при этом уделяется речевой компетенции, т. е. коммуникативным умениям в разных видах речевой деятельности: аудировании, чтении, письменной речи, говорении, а также языковой компетенции т. е. языковым знаниям и навыкам» [4].

Содержательный анализ итогов выполнения заданий экзамена по английскому языку в 2022 году показывает:

– высокий уровень усвоения учащимися умений понимания содержания прослушанного текста (все задания раздела «Аудирования» выполнены лучше заданий остальных разделов КИМ ЕГЭ – 86,58%). Также на высоком уровне сформировано умение понимать основное содержание прочитанного текста (84,23%) и умение понимать и устанавливать структурно-смысловые связи в тексте (88,88%) (задания раздела «Чтение»;

– достаточно высокий уровень лингвистической компетенции в написании электронного личного письма (задание базового уровня сложности раздела «Письменная речь») (77,41%);

– в среднем удовлетворительный уровень сформированности грамматических навыков (70,98%), лексико-грамматических навыков образования однокоренных слов путем добавления суффиксов или приставок (69,9%) и лексико-грамматических навыков употребления лексики в коммуникативно значимом контексте (69,58%). Также можно считать удовлетворительным уровень сформированности умения читать вслух (68,82%) и вести диалог-расспрос с целью обмена той или иной представленной в задании фактической информацией, другими словами, умения задавать вопросы (69,31%). Однако в группах участников экзамена, получивших низкий балл, уровень сформированности данных умений нельзя считать достаточным.

– Хуже всего выполнены задание 3 раздела «Говорение», проверяющее умения принимать участие в диалоге-интервью (66,18%), и задание 4, проверяющее умение создавать и воспроизводить связный монолог с элементами рассуждения на основе заданной темы (66,05%). Также требуют дальнейшего формирования умения полностью понимать содержание письменных текстов (66,95% выполнения) и продуцировать письменное развёрнутое высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы/диаграммы (66,49% выполнения).

– При общем удовлетворительном уровне требуют совершенствования грамматические навыки учащихся.

Результаты выполнения заданий КИМ по каждому разделу можно представить в виде следующей диаграммы:

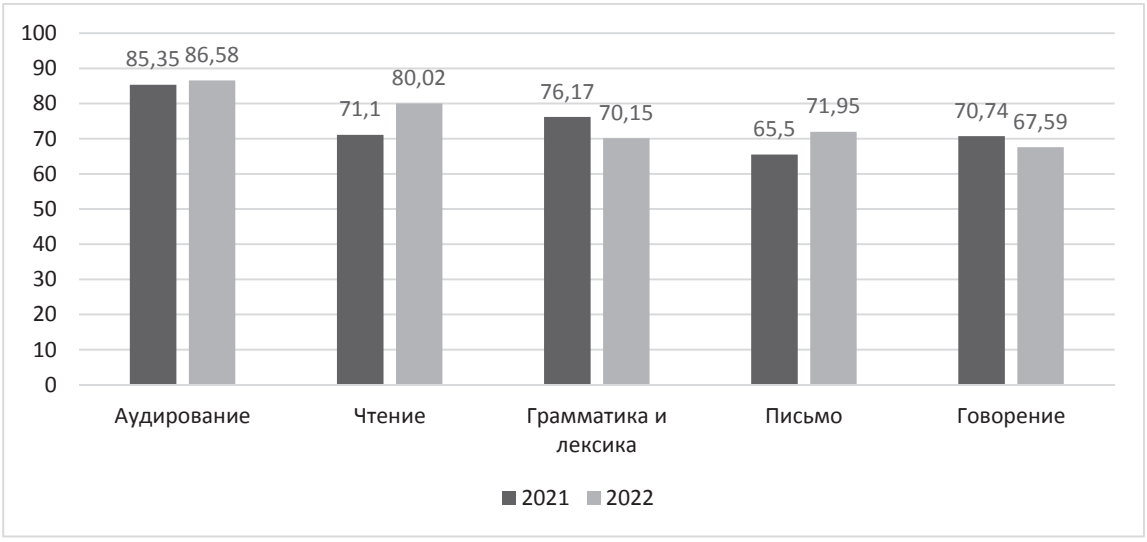



Рис. 1. Средние результаты выполнения заданий разделов КИМ ЕГЭ по английскому языку в Алтайском крае в 2022 году в сравнении с 2021 г.

В сравнении с 2021 годом необходимо отметить улучшение сформированности у выпускников текущего года навыков аудирования, чтения, выполнения заданий раздела «Письменная речь», а также более успешное выполнение задания 2 устной части экзамена «Условный диалог-расспрос».

В то же время наблюдается некоторое снижение результатов при выполнении задания 1 устной части экзамена «Чтение вслух», более слабая сформированность у выпускников грамматических и лексико-грамматических навыков.

Изменения, которые произошли в КИМ ЕГЭ, использовавшемся в 2022 году, в целом положительно повлияли на результаты ЕГЭ. Так, улучшились результаты в следующих заданиях, где произошли модификации:

– задание 39 – результат улучшился по сравнению с 2021 на 1%;

– задание 40 – результат улучшился по сравнению с 2021 на 11,87%;

– задание 2 устной части (диалог-расспрос) – результат улучшился по сравнению с 2021 на 4,54%;

– задание 4 устной части (тематическое монологическое высказывание) – результат улучшился по сравнению с 2021 на 1,43%.

Задание 3 устной части («Условный диалог-интервью») ранее не использовалось в формате ЕГЭ, поэтому нет возможности проследить динамику результатов, но процент выполнения этого задания вполне удовлетворительный (69,31%) и не отличается от среднего по разделу.

В целом можно считать результаты ЕГЭ по английскому языку в Алтайском крае вполне удовлетворительными, причем следует отметить, что динамика результатов экзамена за последние 5 лет в целом положительная как по количественным, так и по качественным показателям. Это свидетельствует о высоком уровне мотивации школьников к изучению английского языка, о хорошей подготовке тех выпускников, которые целенаправленно готовились к сдаче экзамена по данному предмету.

Кроме того, анализ итогов выполнения заданий позволяет выделить группы учащихся с различным уровнем подготовки и проанализировать, какие проверяемые элементы содержания, умения и навыки успешно освоены выпускниками, каковы проблемные области и дефициты каждой из этих групп.

Так, в разделе «Аудирование» трудность вызвало задание базового уровня, направленное на проверку понимания основного содержания прослушанного текста для группы участников, не преодолевших минимальный пороговый балл (29,17% выполнения). Аналогично сложным для выполнения для этой же группы участников оказалось задание раздела «Чтение» на понимание основного содержания прочитанного текста (21,43% выполнения). Очевидно, экзаменуемые данной группы не умеют правильно соотносить основные идеи текста с соответствующими им краткими утверждениями, что могло быть вызвано не только недостаточными знаниями языковых явлений, но и слабо сформированными межпредметными навыками.

Одними из самых сложных для выполнения оказались задания раздела «Грамматика и лексика», а именно – задания 19–25, проверяющие уровень сформированности грамматических навыков, и задания 26–31 на словообразование, направленные на проверку лексико-грамматических навыков. Как тот, так и другой вид задания относятся к базовому уровню сложности, однако участники, не преодолевшие пороговый уровень, практически не справились с заданиями на проверку грамматических навыков, а с заданиями на проверку навыков словообразования участники данной группы не справились вовсе. Серьезные проблемы при выполнении этих видов заданий испытывали и участники группы 2 (получившие 22–60 баллов), даже некоторые участники группы 3, получившие в целом хороший балл за экзамен (61–80 баллов). Данные проблемы даже привели к понижению среднего процента выполнения одного из заданий на проверку лексико-грамматических навыков до уровня ниже 50 (48,6%).

В разделе «Письменная речь» при написании электронного письма личного характера трудности испытывали участники группы, не преодолевшие минимальный балл, как в плане раскрытия содержания, так и в плане организации текста (12,5% выполнения по обоим критериям). Наибольшие трудности возникли с языковым оформлением электронного личного письма как у участников, получивших низкий балл за экзамен (группы 1 и 2), так и участников группы 3, сдавших экзамен на 61–80 баллов.

В устной части экзамена проблемы возникли также у участников групп 1 и 2. Так, участники группы 1 не продемонстрировали сформированные умения в чтении вслух, умения участвовать в условном диалоге-расспросе и диалоге интервью вовсе (0% выполнения этих заданий), а участники группы 2 показали слабо формированные умения в данных видах деятельности.

В заключение следует подчеркнуть, что в целом участники ЕГЭ продемонстрировали хорошие результаты выполнения заданий, относящихся к базовому уровню сложности –процент выполнения данных заданий составил выше 50. Проблемы в выполнении заданий базового уровня отмечаются у участников со слабой подготовкой, получивших низкий балл за экзамен (группы 1 и 2). Участники группы 3 испытывали трудности при выполнении заданий на проверку лексико-грамматических навыков. В 4 группе экзаменуемых, получивших высокий балл, наблюдается достаточно уверенное владение всеми видами речевой деятельности на базовом уровне.

Статистические данные показывают, что задания повышенного и высокого уровней сложности выполнены в целом на достаточно хорошем уровне: все задания исполнены со средним процентом выполнения выше 15 (минимальный процент выполнения составил 41,53). Однако определенные сложности при выполнении данных заданий возникли у участников групп 1 (с баллами от 0 до 21) и 2 (с баллами от 22 до 60). Так, участники группы 1 затруднялись при выполнении задания раздела «Чтение» на проверку полного понимания информации в тексте и не справились вовсе с заданиями разделов «Письменная речь» и «Говорение», относящихся к высокому уровню сложности (0% выполнения). Участники группы 2 продемонстрировали слабое владение грамматическими навыками при написании развернутого высказывания с элементами рассуждения на основе таблицы/диаграммы (2,43% выполнения) и испытывали трудности с языковым оформлением высказывания при продуцировании монолога, включающего элементы рассуждения (7,51% выполнения).

Таким образом, анализ результатов экзамена в Алтайском крае показывает, что у выпускников 11 классов достаточно успешно усвоены все элементы содержания, проверяемые в соответствующих разделах КИМ, – все виды заданий как базового, так и повышенного и высокого уровней сложности выполнены выше, чем на 65%.

В то же время при общем удовлетворительном уровне требуют совершенствования следующие умения и навыки:

- умение полного понимания содержания письменных текстов;
- грамматические навыки;
- лексико-грамматические навыки;
- умение продуцировать письменное высказывание развернутого характера, включающего элементы рассуждения;
- умение участвовать в диалоге-расспросе и диалоге-интервью в целях обмена фактической информацией;
- умение создавать монологическое высказывание на определенную заданную тему, включающее элементы рассуждения;
- орфографические и фонетические навыки.

Следует отметить, что задания разделов на демонстрацию сформированности навыков владения письменной и устной речью остаются наиболее проблемной областью в экзамене, что вполне объяснимо, так как это продуктивные творческие задания, которые проверяют уровень сформированности всего комплекса коммуникативных компетенций. Тем не менее результаты экзамена показали, что в целом выпускники владеют продуктивными видами деятельности на достаточно высоком уровне. Это относится и к заданиям, претерпевшим изменения в 2022 году, результаты выполнения которых можно считать вполне удовлетворительными.

В контрольно-измерительные материалы по английскому языку включены задания, на успешность выполнения которых могла повлиять степень сформированности метапредметных умений и навыков. Это в первую очередь продуктивные задания с развернутым ответом. Данные задания представлены в разделах КИМ «Письменная речь» и «Говорение».

Задания по письменной речи представляют собой упражнения со свободно продуцируемым ответом и направлены на проверку умения писать электронное письмо личного характера в ответ на письмо-стимул (задание 39) и развернутое высказывание с элементами рассуждения (задание 40). Данное задание (задание 40) остается одним из наиболее проблемных в экзамене, о чем свидетельствует средний результат выполнения данного задания – 66,49%, что несколько ниже среднего результата по другим разделам экзамена. Сложность выполнения задания 40 вполне объяснима, так как это продуктивное творческое задание, которое проверяет уровень сформированности всех коммуникативных компетенций, где проверяются не только знания предмета, а именно – английского языка, но и аналитические способности выпускников, их умения мыслить, сопоставлять, рассуждать, выражать и аргументировать своё мнение, строить свое высказывание последовательно и логично, соблюдая особенности функционального стиля данного вида письменного сообщения. Именно поэтому участники со слабым уровнем владения языка либо не приступают к выполнению этого задания вовсе (10,25% всех экзаменуемых не приступили к выполнению этого задания), либо не справляются с его выполнением (4,92% участников экзамена получили 0 баллов за это задание). Тем не менее большинство экзаменуемых, которые занимались систематически и готовились к сдаче ЕГЭ, справились с выполнением этого задания достаточно успешно. Причём лучше всего выпускники продемонстрировали навыки и умения, которые оценивались по критерию 1 «РКЗ», где немаловажную роль играют такие метапредметные умения, как умение сопоставлять, критически оценивать и интерпретировать информацию, представленную в задании. Процент выполнения задания в среднем по этому критерию составил 69,55, более половины экзаменуемых (59,69%) получили по данному критерию максимальный балл. Таким образом, можно утверждать, что такие метапредметные умения, как умение обобщать, определять причинно-следственные связи, рассуждать и строить умозаключения, сформированы у выпускников на достаточно хорошем уровне. Конечно, в группе участников, получивших за экзамен менее 60 баллов, метапредметные умения развиты слабо, что повлияло на результат по экзамену в целом и по разделу «Письменная речь» в частности. К наиболее часто допускаемым ошибкам, которые могли быть вызваны слабыми метапредметными навыками и умениями, относятся неумение давать аргументированные ответы на вопросы воображаемого друга по переписке, содержащиеся в письме-стимуле и задавать вопросы в соответствии с темой задания; нарушения норм вежливости и принципов организации текста. К типичным ошибкам при выполнении задания 40 относятся недостаточно сформированное умение сопоставлять, анализировать информацию и ясно, логично и точно излагать свои умозаключения.

Проблемы такого же характера наблюдаются и при выполнении заданий раздела «Говорения» устной части экзамена. При выполнении этих заданий слабая сформированность метапредметных результатов также приводила к ошибкам, особенно в группе учащихся с низким баллом за ЕГЭ: неполным или неточным ответам на вопросы, неумением аргументировать свой ответ. Следует отметить, однако, что в среднем процент выполнения как задания 3, так и задания 4 вполне удовлетворительный – 66,18 и 66,05 соответственно, что пока-

зывает устойчивую сформированность метапредметных умений у большинства сдававших ЕГЭ в 11 классе.

Кроме того, сформированность метапредметных видов деятельности могла повлиять на успешность выполнения заданий письменной части экзамена, а именно – разделов «Аудирование» и «Чтение», где проблемные области схожи. Основными проблемами, с которыми столкнулись экзаменуемые при выполнении заданий раздела «Аудирование», были невнимательное прочтение задания; ожидание в процессе прослушивания звучания точных фрагментов, приведенных в выборе; незнание синонимов и устойчивых выражений; слабый словарный запас. Проблемной областью при решении заданий раздела «Чтение» остается определение основной идеи текста и умение отличить главную информацию от деталей, а также умение понимать структурно-смысловые связи в тексте. Данные ошибки можно объяснить тем, что у учащихся недостаточно сформирован уровень метапредметных умений и механизмов чтения и аудирования, особенно это касается групп участников экзамена, получивших низкий балл за экзамен. Все вышеперечисленные моменты следует учитывать учителям при обучении школьников и подготовке их к сдаче экзамена. Для того чтобы овладеть устойчивыми навыками аудирования при выполнении заданий подобного рода, учащимся рекомендуется расширять словарный запас, работать с синонимами, антонимами, со словообразовательными моделями, учиться извлекать из прослушанного текста основное содержание с помощью ключевых слов и фраз, отделять основную информацию от второстепенной, а также учиться внимательно читать формулировку утверждений и определять разницу между ними, развивать внимание, память и умение устанавливать причинно-следственные связи и умение мыслить логически.

В целом же можно утверждать, что у большинства выпускников 11 класса, принимавших участие в ЕГЭ по английскому языку, метапредметные умения и навыки сформированы на достаточно хорошем уровне, о чем свидетельствует достаточно высокие показатели: средний балл экзамена в 2022 году составил 74,10.

Однако, несмотря на вполне хорошие результаты по английскому языку в целом, при выполнении всех заданий разделов контрольно-измерительных материалов экзамена участники допускали ошибки, требующие более детального анализа и дальнейшей работы.

Чтобы ликвидировать дефициты, которые были обнаружены на экзамене 2022 г., необходимо совершенствовать организацию и методику преподавания английского языка в учебных организациях. На уроках английского языка следует уделять больше внимания развитию коммуникативных навыков при обучении английскому языку, организовывать работу в парах, командную работу и групповые проекты. В процесс обучения необходимо включать не только репродуктивные, но и творческие проблемные задания, развивающие продуктивные навыки речи – обучать различным формам письма и устного монологического высказывания.

Следует обратить внимание, что при формировании у учащихся навыков построения письменной речи и говорения необходимо развивать аналитические умения и навыки, например, их способность рассуждать, сравнивать, выражать и аргументировать собственную точку зрения, делать выводы, строить свое высказывание последовательно и логично, соблюдая особенности функционального стиля текста.

Также при формировании умений говорения рекомендуется усилить работу по совершенствованию произносительных навыков учащихся как в плане произношения звуков и слов, так и в плане интонационного оформления речи.

Кроме того, в связи с более низким уровнем сформированности лексико-грамматических умений по сравнению с другими умениями у выпускников при обучения иностранному языку необходимо учить школьников не просто заучивать отдельные слова, а работать со словами на уровне словосочетания и предложения, выполнять упражнения на дифференциацию синонимов и их использование в определенном языковом окружении. Особое внимание следует уделять правилам орфографии и пунктуации.

Настоятельно рекомендуется уделять больше внимания обучению грамматике, особенно формированию базовых умений построения видо-временных форм глагола, что является слабым местом в знаниях и умениях участников экзамена. Как подчеркивает М.В. Вербицкая, «уровень сформированности языковой компетенции – знания лексических единиц, морфологических форм и синтаксических конструкций и навыки их использования в связном тексте – влияет самым непосредственным образом на выполнение заданий с развернутым ответом. Успешное выполнение продуктивных заданий со свободно конструируемыми ответами требует не только умений рассуждения, анализа, аргументации, но и хорошей языковой базы: богатого лексического запаса и владения грамматикой» [5, с. 7]. В связи с этим требуется усилить линию формирования устойчивых грамматических навыков, осуществляя анализ грамматических форм в изучаемых текстах. Для повышения уровня языковой компетенции школьников рекомендуется постоянно повторять грамматику и осуществлять контроль, корректируя результаты. Особое внимание следует уделить системе времен, согласованию времен, страдательному залогу, использованию артиклей и предлогов. Ошибки учащихся в использовании данных структур говорят о том, что языковые навыки школьников еще не вполне автоматизированы, и в школах следует отводить больше времени на развитие у учащихся навыков неподготовленной, спонтанной речи. Практика показывает, что развитие коммуникативных навыков при обучении английскому языку, организация работы в парах, творческие проблемные задания, развивающие продуктивные навыки речи, групповые проекты и командная работа способствуют освоению и совершенствованию навыков говорения на иностранном языке и также работают на результат.

При обучении английскому языку не следует забывать, что немаловажную роль играет грамотная организация самостоятельной работы школьников, где учитель должен направлять учащихся, консультировать, помогать им системно и последовательно изучать иностранный язык. Также следует учитывать изменения, которые происходят в последнее время в жизни общества в связи с активным развитием Интернета и внедрением цифровых технологий в нашу жизнь, и быть более гибкими, использовать различные современные технологии, в частности грамотно применять смешанное обучение – дистанционное обучение и традиционное обучение в аудитории, использовать методы ротации и Flex-обучения.

На основании всего вышеизложенного можно сделать вывод, что ЕГЭ по иностранному языку как форма оценки качества подготовки лиц, освоивших образовательные программы среднего общего образования, доказывает свою целесообразность и состоятельность и является объективным показателем уровня сформированности у учащихся коммуникативных умений и навыков во всех видах речевой деятельности.

Библиографический список


1. *Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2022 году единого государственного экзамена по иностранным языкам (английскому, немецкому, французскому, испанскому языкам)*. Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО):* утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 № 413. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/2034:0
3. *Примерная основная образовательная программа среднего общего образования* (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28.06.2016 N 2/16-з). Available at: https://legalacts.ru/doc/primernaja-osnovnaja-obrazovatelnaja-programma-srednego-obshchego-obrazovanija-odobrena-resheniem/
4. Вербицкая М.В., Трешина И.В. Особенности перспективной модели контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена по иностранным языкам (английский, немецкий, французский, испанский). *Педагогические измерения*. 2021; № 2: 10–19.
5. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Бажанов А.Е., Кузьмина Е.В., Ратникова Е.И., Рахимбекова Л.Ш. *Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по иностранным языкам (английский, немецкий, французский, испанский, китайский языки)*. Москва, 2022. Available at: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/inyaz_mr_2022.pdf


References


1. *Specifikaciya kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov dlya provedeniya v 2022 godu edinogo gosudarstvennogo `ekzamena po inostrannym yazykam (anglijskomu, nemeckomu, francuzskomu, ispanskomu yazykam)*. Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya (FGOS SOO):* utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 № 413. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/2034:0
3. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma srednego obschego obrazovaniya* (odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob`edineniya po obschemu obrazovaniyu, protokol ot 28.06.2016 N 2/16-z). Available at: https://legalacts.ru/doc/primernaja-osnovnaja-obrazovatelnaja-programma-srednego-obshchego-obrazovanija-odobrena-resheniem/
4. Verbickaya M.V., Treshina I.V. Osobennosti perspektivnoj modeli kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov edinogo gosudarstvennogo `ekzamena po inostrannym yazykam (anglijskij, nemeckij, francuzskij, ispanskij). *Pedagogicheskie izmereniya*. 2021; № 2: 10-19.
5. Verbickaya M.V., Mahmuryan K.S., Bazhanov A.E., Kuz'mina E.V., Ratnikova E.I., Rahimbekova L.Sh. *Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EG`E 2022 goda po inostrannym yazykam (anglijskij, nemeckij, francuzskij, ispanskij, kitajskij yazyki)*. Moskva, 2022. Available at: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/inyaz_mr_2022.pdf


*Статья поступила в редакцию 31.01.23*

УДК 372.851 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-215-218

***Parmenova N.V.,*** *math teacher, GBOU School Perspektiva, postgraduate, Department of Higher Algebra, Eelementary Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Moscow Region State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: natasha_952005@bk.ru*

**GOING THE DISTANCE: EFFECTIVE INSTRUCTION USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGY.** The article raises a problem of organizing the educational process in an online classroom. In this mode, both teaching and learning are carried out using electronic devices that are relatively new to the entire teaching and educational community. The article considers four separate questionnaires created for students and school teachers. The questions related to various aspects of online classes, such as the organization of online homeschooling, knowledge transfer, comfort, assessment and future aspects. Questionnaires are distributed electronically in Google forms. Responses are received from teachers and students of grades 9-11. The data are collected and the results discussed in two ways: firstly, the prospects of teaching in comparison with the study group and, secondly, school groups on the Internet in comparison with regular classes. The work aims at improving remote technologies in order to make their use more effective. The results of this study will be useful in improving the current training scenario, comfort, knowledge transfer and assessment model, educating teaching and the learning community to approach and maximize the benefits of online education.

*Key words:* **online training, education during pandemic, online classroom, methods of teaching and organizing online classes, comfort level in online classes, technological relations.**

***Н.В. Парменова****, учитель математики, ГБОУ «Школа Перспектива», аспирант Московского государственного областного педагогического университета, г. Москва, E-mail: natasha_952005@bk.ru*

# ПРЕОДОЛЕНИЕ ДИСТАНЦИИ: ЭФФЕКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье ставится проблема организации образовательного процесса в режиме онлайн-класса. В этом режиме как преподавание, так и обучение осуществляется с помощью электронных устройств, которые являются относительно новыми для всего преподавательско-образовательного сообщества. В статье рассмотрены четыре отдельных вопросника, созданные для обучающихся и школьных учителей. Вопросы касались различных аспектов онлайн-занятий, таких как организация онлайн-обучения на дому, передача знаний, комфорт, оценка и будущие аспекты. Анкеты были распространены в электронном виде Google-форм. Ответы были получены от учителей и учащихся 9–11 классов. Данные были собраны, и результаты обсуждались двумя способами: во-первых, перспективы преподавания в сравнении с учебной группой и, во-вторых, школьные группы в Интернете по сравнению с регулярными занятиями. Данная работа заключается в том, что она направлена на совершенствование дистанционных технологий, чтобы сделать их использование более эффективным. Результаты этого исследования будут полезны в улучшении текущего сценария подготовки, комфорта, передачи знаний и модели оценки, просвещении преподавания и обучающемуся сообществу подходить и извлекать максимум пользы из онлайн-образования.

*Ключевые слова:* **онлайн-обучение, образование во время пандемии, онлайн-класс, методы преподавания и организации онлайн-занятий, уровень комфорта на онлайн-занятиях, технологические отношения.**

COVID-19 повлиял на наш повседневный образ жизни и привел к новому образу жизни в рамках ограничений, чтобы остановить распространение этого вируса, поскольку он серьезно заразен. По данным ЮНЕСКО, к концу апреля 2020 года 186 стран осуществили закрытие территорий по всей стране, затронув около 73,3% от общего числа учащихся. В результате полная блокировка привела к тому, что учебные заведения прибегали к онлайн-методам в быстрых действиях для обеспечения непрерывности обучения школьников, поскольку традиционное очное обучение было невозможно в этой беспрецедентной ситуации.

Традиционные методы обучения были широко распространены до появления и распространения COVID-19. Однако закрытие школ и давление с целью выполнения предписанной учебной программы в установленные сроки в соответствии с академическим календарем вынудили учебные заведения перейти на экстренное дистанционное обучение.

Впервые в России онлайн-занятия проводились в таком массовом масштабе. Начало онлайн-занятий привело к различным трудностям как для преподавательских, так и для учебных сообществ, хотя Интернет является крупным технологическим достижением, изменяющим общество и школы во всем мире. Среда онлайн-обучения сильно отличается от традиционной ситуации в классе, когда речь заходит о мотивации, удовлетворенности и взаимодействии учащихся. Этот факт подчеркивает важность оценки взглядов учащихся и учителей на онлайн-занятия. Поняв важность вышеприведенных обсуждений, целью данного исследования мы поставили оценку взглядов учителя и ученика на онлайн-обучение. Ожидается, что результаты этого исследования будут полезны в улучшении текущего сценария подготовки, комфорта, передачи знаний и модели оценки, просвещении преподавания и обучающемуся сообществу подходить и извлекать максимум пользы из онлайн-образования.

Исследование, направленное на выявление влияния онлайн-занятий как на учащихся, так и на преподавателей, таким образом, имеет следующие задачи: подготовить анкеты для опроса, собрать данные и интерпретировать их.

В общей сложности было подготовлено четыре набора вопросов для распространения среди целевых групп и получения ответов участников на них. Вопросник посвящен различным аспектам онлайн-обучения, а ответы дают необходимые данные для исследования. Был создан первоначальный набор вопросов для выяснения мнений респондентов по различным аспектам онлайн-среды обучения. После тщательного обсуждения мы решили сосредоточиться на четырех основных аспектах. Они включали в себя организацию онлайн-занятий, передачу знаний, комфорт в онлайн-классах, оценка и будущие аспекты. Вопросы были переписаны и переформатированы, чтобы соответствовать нашей цели и получить наилучшие возможные ответы. Были подготовлены четыре отдельных вопросника, посвященных двум важным группам: школьникам и школьным учителям. В рамках четырех выбранных аспектов вопросы были изменены или добавлены новые, соответствующие каждой группе. Большинство виз них были вопросами с множественным выбором. Некоторые из них были простыми вопросами «да/нет», в то время как другие предоставили респондентам возможность выбрать несколько ответов. Респондентам предоставлялась возможность высказать собственное мнение.

Был добавлен набор вопросов для оценки предварительной информации, такой как демография, тип школы, тип класса с небольшими изменениями в каждом отдельном вопроснике, если это будет сочтено целесообразным. Все вопросы были сведены в табл. и созданы четыре Google-формы.

После подготовки анкет Google-форм были распространены среди целевых групп в разных классах школы, которые собрали ответы. Это было сделано с помощью электронной почты, WhatsApp и других платформ обмена сообщениями и социальных сетей. Все ответы были собраны на листе Excel и визуализированы в виде диаграмм.

Ответы были проанализированы как две группы: во-первых, учащиеся, в состав которых входят ребята разных классов, и, во-вторых, ответы учителей. Результаты всех вопросов были изучены, и различные мнения, и проблемы, поднятые респондентами, были обобщены, сопоставлены и интерпретированы. Интерпретация включает в себя подчеркивающую причину полученного результата, последствия, которые он вызывает, а также будущие прогнозы и рекомендации.

Наблюдения и обсуждения начинаются со слов учащихся, за которыми следует мнение учителей. Затем эти результаты были выражены в форме обсуждения, посвященного основным аспектам предварительной информации, метод преподавания и организации онлайн-занятий на дому, уровень комфорта, внимательность и передача знаний, методы оценки в онлайн-классах, будущие аспекты.

Анкета для школьников была распространена в различных классах, в нее вошли учащиеся классов в диапазоне от 9 до 11. Сюда входят учащиеся в возрасте от 15 до 18 лет. У школьников были онлайн-занятия. Этот факт показывает, что все учреждения перешли на онлайн-методы, по крайней мере временно. Школьникам был задан вопрос с несколькими вариантами ответов о методах, с помощью которых их обучают. Распространенные методы обучения включали записанные (70%) или онлайн-лекции в прямом эфире (20%) с использованием телевидения и различных приложений, таких как Google Meet, Zoom, WhatsApp, YouTube, Microsoft teams. Zoom был наиболее предпочтительной платформой (68%), поскольку он прост в обращении и не требуют каких-либо технических навыков для работы, особенно школьниками. Задания и домашние задания (10%) также использовались в дополнение к лекциям. Значительное число школьников использовали либо записанные занятия, либо живые занятия, проводимые их

учителями. Когда школьников спросили, как они разместили электронные устройства, необходимые для онлайн-занятий, ответы показали, что у большинства (89,4%) дома уже были необходимые устройства (смартфон, ноутбук), 8% приобрели новые устройства, а 1,8% взяли у других людей. Немногим респондентам они были выданы школой. Вполне возможно, что в семьях, где для посещения онлайн-занятий требовалось более одного ученика, не хватало устройств. Учитывая глобальную перспективу, большое количество учащихся, которых не пускают в классы, не имеют домашнего компьютера и/или не имеют дома Интернета. Это приведет к отчуждению экономически неблагополучных школьников, особенно в сельских районах нашей страны, которые не имеют доступа к технологиям.

Что касается управления электронными устройствами, 84,1% заявили, что могут действовать самостоятельно. В связи с этим учащимся было предложено оценить вовлеченность своих родителей в онлайн-занятия и учебу по шкале Лайкерта 1–5, где 1 отмечен как наименьший, а 5 – как самый высокий уровень вовлеченности. Около 33% и 27% выбрали 5 и 4 соответственно, что говорит о том, что более половины родителей учащихся были вовлечены в их онлайн-режим обучения. Учащихся спросили, что, по их мнению, является причиной случайных помех на их онлайн-занятиях, таким образом, чтобы они могли выбрать несколько проблем. Проблемы с подключением к сети (76%) были наиболее предпочтительным выбором. Школьники в сельской местности, в частности, могли столкнуться с проблемами плохого покрытия сети. Оптическое волокно и широкополосная связь сети часто встречаются только в городских районах и вокруг них. Перебои с электричеством также сильно повлияли на некоторых респондентов (6%). Интересно, что у 13% учащихся не возникло никаких трудностей.

Уровень комфорта оценивался на основе плотного графика, интервалов отдыха, физических болей и психического напряжения. Только 13% учащихся не имели достаточно времени, чтобы освежиться в перерывах между занятиями. В целом у большинства учащихся был свободный график с меньшим количеством учебных часов по сравнению с обычными занятиями, что давало им преимущество в том, что они могли идти в ногу с преподаваемыми темами, даже если условия обучения могли быть не идеальными. Более того, 18% сообщили, что у них были некоторые физические и психические неудобства, которые включают сильную головную боль, напряжение и раздражение в глазах, отсутствие концентрации. Большее время, проведенное перед экранами, может быть причиной этих физических стрессов. Большинство (94%) нашли регулярные занятия более удобными, чем онлайн-занятия. Однако было несколько студентов (4%), которые сообщили об обратном. Кроме того, было сформулировано несколько вопросов для оценки времени, проведенного на электронных экранах из-за онлайн-занятий. Ответы показали, что у четверти обучающихся занятия продолжались 3–4 часа, и лишь у немногих было 5–6 часов занятий в день. Также отмечается, что количество классов положительно коррелирует с порядком возрастания класса, к которому принадлежал ученик. Продолжительность онлайн-занятий и предметов, преподаваемых в день, оказалось меньше, чем регулярные занятия в среднем. Это может быть результатом постепенного перехода к онлайн-занятиям. Однако количество экранного времени, проводимого учащимися, привело к многочисленным дискуссиям об их предполагаемых недостатках. В соответствии с этим у учеников 9–11 классов могли бы проведены 4 занятия. На вопрос о доступе к необходимым учебникам, необходимым для учебы, 9 из 10 школьников сообщили, что у них есть. Но среди тех, кто не имел к ним доступа, 52% сказали, что это негативно повлияло на их учебу.

Отсутствие прямого взаимодействия между учащимися и преподавателями остается одной из самых больших проблем, с которыми сталкивается онлайн-режим обучения. «Учащиеся не могут встретиться с учителем или членами класса лицом к лицу» – это одна из основных проблем, поднятых, когда их спросили о негативном опыте онлайн-занятий в тематическом исследовании, в котором приняли участие 41 школьник в ГБОУ «Школа Перспектива». Это подтверждается наблюдениями за вопросом в этом опросе, где 92,1% школьников считали, что прямое взаимодействие ученика и учителя имеет большое значение для правильного обучения. Было показано, что недостаточное индивидуальное внимание и задержка с ответом со стороны учителей также могут быть факторами, способствующими негативному опыту, с которым сталкиваются учащиеся на онлайн-занятиях. Еще одной проблемой, связанной с онлайн-занятиями, которая была затронута в ходе опроса, является внимательность обучающихся. Этот вопрос был направлен на определение уровня участия и направленности школьников во время онлайн-класса. Почти 3 четверти (73,5%) учащихся ответили, что они более внимательны на онлайн-занятиях по сравнению с обычными занятиями. Это контрастирует с нашим предыдущим наблюдением, когда большинство учащихся сообщили, что им было менее комфортно на онлайн-занятиях. Этот опрос был проведен в начале введения онлайн-классов, и родители, возможно, были больше обеспокоены новой формой занятий. Кроме того, родители в то время работали на дому. Следовательно, они могли бы уделять больше внимания своим детям и обеспечивать их участие в полном объеме. Это подтверждается нашим предыдущим наблюдением, когда большинство учащихся сообщили об активном участии своих родителей в учебном процессе. *Оценка передачи знаний* оценивалась 2 способами при сравнении онлайн-классов с обычными занятиями. Это включает в себя прояснение сомнений и трудностей, с которыми сталкиваются при освоении различных предметов. Около 94% школьников сообщили, что регулярные занятия лучше с точки зрения того, в какой степени они могут прояснить свои сомнения. Хотя методы обучения и приложения, которые были выбраны для многих, имеют достаточные возможности для общения с учителями и другими учащимися, чтобы прояснить их сомнения, цель не достигается, когда речь заходит об эффективном общении во время онлайн-занятий. Это говорит о том, что наряду с онлайн-занятиями следует включать больше дискуссий с использованием чатов или других платформ и поощрять активное участие школьников. Но все же для нескольких обучающихся (6,1%) онлайн-занятия были лучше. Кроме того, около 73,5% учащихся сказали, что онлайн-класс сделал некоторые предметы более сложными, чем в обычном классе. Математика и языковые предметы являются наиболее предпочтительными среди многих. Большинство школьников были хорошо знакомы с традиционными занятиями и, возможно, не задумывались о том, чтобы виртуальные классы заменили их обычные занятия. Следовательно, мы можем сделать вывод, что в настоящее время онлайн-классы не соответствуют стандартам обычных занятий в аспектах обучения, по мнению школьников.

Было установлено, что около 65% школьников согласились с идеей проведения контрольных и самостоятельных работ в этих условиях. Вопросы об оценке и градации были сформулированы так, чтобы иметь несколько вариантов, которые включают оценку с помощью онлайн-контрольных, самостоятельных и домашних заданий. Большинство школьников (87%) выбрали оценку на основе самостоятельных и домашних заданий. Это было наиболее приемлемое решение для оценки, поскольку они не знакомы с онлайн-контрольными. Хотя оценка учащихся проводилась различными способами, это сложный процесс, так как во время оценки нельзя контролировать учащихся в случае каких-либо злоупотреблений. Более того, этот процесс несправедлив по отношению к тем, кому приходится сталкиваться с такими проблемами, как подключение к Интернету и проблемы с электричеством.

За этот период обучающиеся лучше познакомятся со многими онлайн-ресурсами, что откроет возможность для проведения большего количества занятий онлайн в будущем. Если это так, то школьники столкнутся с меньшим количеством трудностей, так как они уже знакомы с этим способом обучения. Но их дальнейшее использование в будущем привело к разделению мнений. Примерно 9 из 10 были нейтральны или не согласны с использованием таких ресурсов; 95% предпочтительнее учиться в школе, чем на дому. Это, возможно, связано с недостатками системы онлайн-образования, такими как проблемы с подключением, технические трудности, меньшее социальное взаимодействие, несмотря на ее различные преимущества, такие как удобство и экономическая эффективность. Устранение этих неудобств может открыть перед школьниками множество вариантов выбора в отношении их образования.

Обратимся к ответам школьных учителей из разных классов, около 35% из которых преподавали в 9 и 10 классах. Их спросили о методах, которые они использовали для преподавания, большинство из них (62%) ответили, что проводили «живые» занятия с помощью приложений для видеоконференцсвязи, таких как Google meet, Microsoft Teams и Zoom. Поскольку все эти приложения предоставляют бесплатные услуги, занятия могут проводиться бесплатно и были доступны для всех. Около 91% учителей сообщили, что они обучают на дому, 7% учителей обучают в своих школах, а остальные преподают как дома, так и в школе. Около 89% владели необходимыми устройствами для проведения онлайн-занятий, 7% пришлось приобрести новые устройства для организации занятий, а нескольким (4%) эти устройства спонсировали в школах. Восемь из десяти столкнулись с проблемами сетевого подключения. Перебои с электричеством (26%) были второй по распространенности проблемой, за которой следовали ограниченный тарифный план (9%) и проблемы с электронными устройствами (9%), которые в некоторых случаях отказывали в доступе к онлайн-классам.

Учителей спросили, сколько часов онлайн-занятий они проводят каждую неделю. Более половины (54,9%) сказали 4-6 часов, в то время как 27,5% преподавали в течение 6-8 часов и 9,8% преподавали в течение 8-10 часов, а остальные 7,8% учителя проводили занятия более 10 часов. Это полностью зависит от соотношения учащихся и учителей, которое поддерживает школа. Примерно 9 из 10 школьных учителей посчитали, что обычные занятия более комфортны, чем онлайн-занятия. Только 3% сказали, что онлайн-классы такие же, как и обычные занятия, и ни один из них не считает онлайн-режим удобной платформой. Это может быть связано с тем, что учителя меньше всего привыкли к онлайн-платформам, им требуется больше времени и усилий для онлайн-обучения, физический и психический дискомфорт. Это еще раз подтверждается тем фактом, что более половины школьных учителей (52,7%) сообщили о наличии физических (головная боль, боль в шее, онемение рук, напряжение в глазах) и психических неудобств (неудовлетворенность из-за отсутствия прямого контакта с учениками) в результате проведения онлайн-занятий. Их неподготовленность к сложившейся ситуации и дополнительная работа, которую им пришлось проделать для проведения занятий, сказались на их здоровье, сделав их уязвимыми для упомянутых неудобств. Учителя также были обеспокоены влиянием их занятий на учащихся, поскольку существовало полное отсутствие немедленной обратной связи от школьников.

Почти все школьные учителя (98,2%) заявили, что прямое взаимодействие между учениками и учителями имеет большое значение для правильного обучения. Это свидетельствует о том, что школьные учителя придают большое значение взаимодействию с учащимися и считают, что это необходимый фактор для

эффективного процесса преподавания и обучения. Сообщалось, что эффективность передачи знаний была выше на обычных занятиях на 89%, в то время как 6% считали, что эффекты одинаковы, а 5% не смогли оценить. Учитывая внимательность школьников, 92,9% согласились с тем, что регулярные занятия лучше, в то время как только 3,6% считали, что и те, и другие одинаковы. Никто из учителей не считал, что онлайн-классы были лучше с точки зрения этого аспекта. Их также спросили о том, в какой степени учащиеся взаимодействовали с ними. Как и ожидалось, регулярные занятия были признаны лучшими, о чем заявили 91,8% респондентов, заявивших в противном случае всего на 2%. Все это ясно показывает, что школьные учителя тоже сталкивались с трудностями в эффективном общении с учениками. Почти три четверти учителей не смогли разъяснить сомнения учащихся в той же степени, что и на обычных занятиях. Только 1 из 10 почувствовал, что онлайн-классы были лучшей платформой для устранения сомнений. Недостаточная подготовка, общая концепция, что онлайн-занятий недостаточно, и препятствия, с которыми столкнулись учителя из-за шалостей учащихся во время занятий и оценки, возможно, препятствовали эффективной передаче знаний. Тем не менее школьный учитель является одним из сообществ, которое наилучшим образом использует имеющиеся ресурсы в нынешней ситуации.

Более половины школьных учителей (57,1%) считают, что контрольные работы не следует проводить при таких обстоятельствах. Неудобства, вызванные пандемией, затрудняли оценку и выставление оценок школьникам. Самостоятельные работы и домашние задания были наиболее согласованным методом оценки (53%), поскольку они не повлияли бы на подавляющее большинство учащихся, испытывающих трудности с доступом в Интернет. Тем не менее 33% согласились на проведение онлайн-контрольных. Хотя оценка может быть не столь важна для начальных классов, она значима в средней школе и старших классах средней школы, и учителям приходится находить альтернативные методы оценки, используя все существующие технологии.

На перспективу полного перехода на онлайн-классы получено больше отрицательных ответов, чем положительных. Около 66,1% были против этой идеи, в то время как только 26,8% поддержали ее, и среди них 83,6% заявили, что будут использовать онлайн-ресурсы для преподавания в будущем. Это исследование показывает, что школьные учителя приветствуют идею оцифровки классных комнат только в том случае, если будут предоставлены эффективные методы обучения и оценки.

В онлайн-классах есть множество преимуществ и возможностей как для преподавателей, так и для обучающихся. Вполне возможно доставить то же самое качество образования с помощью веб-ресурсов с почти таким же уровнем успеха. В нынешнюю эпоху также жизненно важно, чтобы учащиеся развивали навыки рассуждения и общения, основанные на технологиях, поскольку выход в Интернет является новой нормой, будь то для получения образования или работы. Виртуальные занятия также оказывают положительное влияние на учащихся. Это требует от них самостоятельного развития, а также критическое мышление, решение проблем, принятие решений и управление временем. Качество взаимодействия в онлайн-классах повысится, как только учителя смогут эффективно использовать технологии, а образовательные учреждения будут развивать свою технологическую инфраструктуру. Это исследование выявило определенный уровень стресса (физического и психического) как у школьников, так и у преподавателей, большая часть которого может быть устранена путем привыкания к этому режиму и организации занятий таким образом, чтобы это было удобно для всех сторон. Отсутствие общения между школьниками и преподавателями также является серьезной проблемой, с которой сталкиваются учащиеся и преподаватели. Необходимо создать надлежащие каналы связи между учащимися и преподавателями, чтобы учащиеся могли развеять свои сомнения и более активно взаимодействовать в среде онлайн-обучения. Проблемы с подключением к сети также представляют собой серьезное препятствие для эффективной коммуникации. Учащимся необходимо воспользоваться обширными ресурсами в интернете, доступными для них, и изучить новые аспекты обучения. Требуется время, так как изучение вещей таким новым способом может оказаться для них полезным. Возможно, онлайн-занятия являются более сложными для учителей, чем для школьников, поскольку им приходилось придумывать различные методики преподавания и тратить больше времени и усилий, чем на преподавание в обычном классе. Разработка и создание контента, который соответствует учебной программе, а также вовлечение школьников в виртуальную среду могут оказаться трудными задачами. Также существует серьезная проблема технологических ограничений, которые углубили цифровой разрыв. Это разделение между школьниками, которые не могут получить доступ к технологиям, и теми, кто имеет, необходимо устранить. Большинство обучающихся в государственных учреждениях могут не иметь доступа к онлайн-образованию из-за проблем с электричеством, отсутствия смартфона или ноутбука. Школы должны обладать необходимыми технологиями, которые позволят преподавателям обращаться с их учениками. Ни один школьник не должен быть исключен из этих онлайн-занятий. Таким образом, развитие базовой технологической инфраструктуры должно стать приоритетом. Пандемия может оказаться полезной для переоценки различных аспектов системы образования. Методы оценки могут быть изменены в соответствии с текущим сценарием таким образом, чтобы это было удобно школьникам в рамках технологических ограничений. Текущая ситуация может помочь нам сосредоточиться на аспекте важности качества образования, а не количества. Правительствам необходимо понимать важность онлайн-обучения и способствовать их росту, определяя ключевые области и подчеркивая строгие руководящие принципы, которые обеспечат всем учащимся преимущества этих методов. Новые законы и руководящие принципы могут повысить эффективность онлайн-образования за счет предоставления более совершенных онлайн-платформ и решения проблем, с которыми сталкиваются учителя и учащиеся. Учителя должны найти способы вовлечь учащихся и побудить их избавиться от сомнений. Учреждения несут ответственность за то, чтобы убедиться, что они обращаются ко всем своим ученикам, решают их проблемы и направляют их. Родители также должны убедиться, что их дети участвуют в этих мероприятиях. Хотя этого, безусловно, может быть недостаточно, учащимся необходимо найти способы наилучшим образом использовать доступные им ресурсы. Учащиеся имеют право на образование, которого не следует избегать. Несмотря на наличие большого потенциала в улучшении этого аспекта обучения, по-видимому, существует необходимость в более широком ознакомлении учащихся с этими технологиями, и учителям необходимо найти более эффективные способы их использования.

Хотя пандемия COVID-19 сильно ударила по всем сферам жизни, учителя и учащиеся вскоре возобновили свое путешествие, создав платформы экстренного дистанционного обучения с использованием различных онлайн-инструментов для совместной работы, даже без заранее спланированной структуры курса или надлежащей подготовки учителей или учащихся для адаптации к изменениям. Как группа учащихся, так и группа учителей в основном выступали за регулярные занятия. Большинство считали, что регулярные занятия были лучше с точки зрения эффективности, взаимодействия и общего понимания. Хотя есть некоторый уровень комфорта в обучении/преподавании на дому, различные технические проблемы и дополнительные усилия, которые приходится прилагать, делают процесс обременительным для школьников и преподавателей. Хотя большинство ответов склонялось в пользу традиционного обучения, мы можем предположить, что это произошло из-за беспрецедентных обстоятельств и недостаточной подготовки учителей и учащихся к переходу на новый способ обучения. Онлайн-образование может доминировать в образовательной сфере, если правительство и органы власти образовательных учреждений проявят надлежащую инициативу. Эволюция онлайн-обучения и его широкое использование всегда предусматривались, и в наши дни нам доступно огромное количество вариантов онлайн-курсов по всем предметам и областям. Следовательно, мы можем надеяться, что онлайн-обучение привлечет внимание и ресурсы, необходимые для его процветания, и будет иметь большое значение в будущем образования.

1. Учебная группа и преподавательская группа сообщили, что регулярные занятия лучше с точки зрения передачи знаний и эффективности обучения.
2. Даже среди общих негативных отзывов немногие школьники сообщили, что они были более внимательны на онлайн-занятиях, вероятно, из-за благоприятной ситуации дома. Это подчеркивает то, как среда обучения может влиять на качество онлайн-обучения и преподавания.
3. Учащиеся и преподаватели сталкиваются со многими физическими и психическими неудобствами в эти трудные времена, которые влияют на процесс обучения и преподавания. Любые подобные вопросы следует решать деликатно.
4. Аспект коммуникации и устранения сомнений должен быть более эффективным. Платформы, которые помогают в этом, используются неадекватно и нуждаются в улучшении.
5. Необходимо увеличить инвестиции в технологии и базовую инфраструктуру, которые обеспечат беспрепятственный доступ к онлайн-занятиям школьникам и преподавателям, принадлежащим ко всем слоям общества.

Обстоятельства этого исследования уникальны, учитывая, что переход на онлайн-классы произошел в одночасье, без каких-либо приготовлений вообще. В опросе рассматривается широкий спектр тем, связанных с онлайн-занятиями, включая качество учебной среды и физические или психические нагрузки, которые актуальны в настоящее время. Результат, который мы получили от обучающихся и преподавателей школ, поможет проанализировать ключевые области, в которых необходимы улучшения. Надеемся, что это исследование послужит основой для будущих исследований в гораздо более широком масштабе по обсуждаемым в этом исследовании аспектам, которые позволят нам выйти на новые рубежи в секторе образования.

Библиографический список


1. Аллен М. E-learning: как сделать электронное обучение понятным, качественным и доступным. Перевод с английского И. Окуньковой. Москва: Альпина Паблишер, 2017.
2. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. *Шаг школы в смешанное обучение*. Москва: Открытая школа, 2016.
3. Блинова Т.Л., Подчиненов И.Е. Педагогические технологии: тенденции и перспективы. *Педагогическое образование в России*. 2017; № 6: 182–188.
4. Брицкая Е.О. *Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Омск, 2016.

5. Лопатина К.Е., Беленкова И.В. Использование элементов дистанционного обучения при изучении математики в школе. *Молодой ученый*. 2017; № 22: 179–182.
6. Никуличева Н.В. *Подготовка преподавателя для работы в системе дистанционного обучения*. Москва: ФИРО, 2016.
7. Суртаева Н.Н., Кривых С.В. *Методологические подходы к анализу и описанию инновационного пространства непрерывного педагогического образования*: методические рекомендации. Санкт-Петербург: Экспресс, 2015.

References

1. Allen M. E-learning: kak sdelat' `elektronnoe obuchenie ponyatnym, kachestvennym i dostupnym. Perevod s anglijskogo I. Okun'kovoj. Moskva: Al'pina Pablisher, 2017.
2. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmahov B.B. *Shag shkoly v smeshannoe obuchenie*. Moskva: Otkrytaya shkola, 2016.
3. Blinova T.L., Podchinenov I.E. Pedagogicheskie tehnologii: tendencii i perspektivy. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017; № 6: 182-188.
4. Brickaya E.O. *Metodicheskoe soprovozhdenie professional'noj deyatel'nosti pedagogov v distancionnom obuchenii shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2016.
5. Lopatina K.E., Belenkova I.V. Ispol'zovanie `elementov distancionnogo obucheniya pri izuchenii matematiki v shkole. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 22: 179-182.
6. Nikulicheva N.V. *Podgotovka prepodavatelya dlya raboty v sisteme distancionnogo obucheniya*. Moskva: FIRO, 2016.
7. Surtaeva N.N., Krivyh S.V. *Metodologicheskie podhody k analizu i opisaniyu innovacionnogo prostranstva nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: metodicheskie rekomendacii. Sankt-Peterburg: `Ekspress, 2015.

*Статья поступила в редакцию 31.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-218-220

***Nasyrova E.F.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State University, (Surgut, Russia), E-mail: elm.n@mail.ru*
***Petrova L.V.,*** *postgraduate, Surgut State University, (Surgut, Russia), E-mail: kosyuk-l@mail.ru*

**FUNCTIONAL LITERACY AS ONE OF THE NECESSARY COMPETENCIES OF A TEACHER.** The article examines the essential characteristics of functional literacy, its components, levels of development and ways of formation. The structure of functional literacy is defined and components of necessary competences, which will promote the increase of level of functional literacy, are allocated. Relevance of this issue at the present time on the basis of studying official documents of the Russian Federation is grounded. The structural and functional model for the development of functional literacy of teachers in conditions of the professional development system is described. Levels of functional literacy formation and conditions of work on its development are considered. Scientific novelty of the study is highlighted and the practical significance is defined. The results of the study can become the basis for improving the process in the formation of functional literacy of teachers. The results of the experiment involve determining the effectiveness of the implementation in higher education of a model for the development of functional literacy of future teachers.

*Key words:* **functional literacy, competence, pedagogical activity, teaching methodology, higher professional education.**

***Э.Ф. Насырова,*** *д-р пед. наук, проф., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: elm.n@mail.ru*
***Л.В. Петрова,*** *аспирант, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: kosyuk-l@mail.ru*

# ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ НЕОБХОДИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются сущностные характеристики функциональной грамотности, ее составляющие, уровни развития и пути формирования. Определена структура функциональной грамотности и выделены компоненты необходимых компетенций, которые будут способствовать повышению уровня функциональной грамотности. Обоснована актуальность данного вопроса на сегодняшний день на основе изучения официальных документов Российской Федерации. Представлено описание структурно-функциональной модели развития функциональной грамотности педагогов в условиях системы повышения квалификации. Рассмотрены уровни формирования функциональной грамотности и условия работы по ее развитию. Выделена научная новизна исследования и определена практическая значимость. Результаты исследования могут стать основой для совершенствования процесса при формировании функциональной грамотности педагогов. Результаты эксперимента предполагают определение эффективности внедрения в систему высшего образования модели развития функциональной грамотности будущих педагогов.

*Ключевые слова:* **функциональная грамотность, компетенции, педагогическая деятельность, методика обучения, высшее профессиональное образование.**

Актуальность исследования обусловлена тем, что на сегодняшний день мы видим тенденции, которые требуют повышения уровня профессионализма будущих специалистов на рынке труда. Современное общество предъявляет к выпускнику ряд требований, которые должны быть реализованы во время обучения в высшей школе. Например, набор определенных компетенций, способствующих реализации концепции «образование через всю жизнь». В современных условиях массового информационного общества проявляются тенденции, когда к личности человека предъявляются требования соответствия такому социокультурному развитию, которое подразумевает наличие компетенции необходимых и перспективных видов мыслительной деятельности. Одной из профессиональных сфер, где такие требования предъявляются в первоочередном порядке, является педагогическая деятельность, специалисты которой осуществляют ее в технологически развитой среде при повсеместном внедрении компьютерных технологий и основанных на них методиках образовательного процесса.

Это предполагает, что педагогический работник помимо предметной компетенции должен быть наделен развитыми интеллектуальными навыками различной мыслительной деятельности, с помощью которых выполняет условия эффективного преподавания и подготовки обучающихся к продуктивной жизнедеятельности. ФГОС ВО++ одной из задач выдвигает формирование функциональной грамотности будущих педагогов, так как в международных стандартах данная категория выступает центральным понятием.

Как уже было отмечено, требования, которые предъявляются к специалистам педагогической сферы, являются более серьезными, так как эта сфера предполагает безопасное и комфортное взаимодействие с обучающимися не только в учебных, но и жизненных ситуациях. Это обусловливает необходимость формирования у будущих педагогов таких компетенций, которые будут составлять основу функциональной грамотности. Следовательно, мы видим необходимость в создании такой образовательной среды для будущих педагогов, которая будет способствовать развитию функциональной грамотности при помощи моделирования различных жизненных ситуаций, требующих активизации мыслительной деятельности [1, с. 27].

Если обратиться к научной и методической литературе, то можно отметить, что уже существует ряд работ, посвященных развитию функциональной грамотности будущих педагогов в условиях системы высшего образования.

Цель нашего исследования – выявить, теоретически обосновать и апробировать структурно-функциональную модель развития функциональной грамотности педагогов общеобразовательных учреждений в процессе организации курсов повышения квалификации.

Задачи исследования заключаются в следующем:

1. Раскрыть особенности процесса развития функциональной грамотности педагогов общеобразовательных организаций, теоретически обосновать необходимость развития данной компетенции, а также раскрыть основные понятия научно-исследовательской работы.

2. Разработать и научно обосновать структурно-функциональную модель профессиональной подготовки педагогов к развитию функциональной грамотности.

3. Осуществить педагогический эксперимент по оценке эффективности реализации структурно-функциональной модели развития функциональной грамотности педагогов общеобразовательных учреждений в системе повышения квалификации.

Научная новизна заключается в том, что будет теоретически обоснована и апробирована структурно-функциональная модель процесса развития функциональной грамотности педагогов общеобразовательных учреждений в системе повышения квалификации.

Практическая значимость работы заключается в том, что есть возможность практического применения в системе высшего образования полученных материалов исследования, а также данная работа будет способствовать разработке дальнейших учебно-методических пособий, посвященных формированию функциональной грамотности.

При всем многообразии различных определений и сфер применения центральным понятием выступает «грамотность», которая в широком смысле определяется как «функциональная». Успешное практическое применение основных функциональных компетенций достигается путем интеграции различных уровней образования в многоплановую человеческую деятельность. В данном понимании функциональная грамотность личности становится социально-культурным феноменом, обеспечивающим функционирование человека в различных жизненных ситуациях, которые касаются всех сфер жизни (политической и экономической, социальной и культурной).

Рассмотрим возникновение понятия «функциональная грамотность» в научной среде. Отметим, что его появление впервые было на Всемирном конгрессе министров просвещения в Тегеране, который проходил в 1965 году. Изначально данный термин был в неразрывной взаимосвязи с термином «грамотность», который ввел Цицерон. Грамотность была относительной категорией, которая определяла уровень образованности человека, где просто «грамотный» – это человек с низким уровнем выполнения деятельности, а «высокограмотный» – с высоким уровнем выполнения деятельности [2, с. 63]. Отметим, что изначально уровень грамотности определялся только умениями читать и писать, можем предположить, что это считалось начальным уровнем грамотности, а чтение серьезной литературы и написание научных текстов относилось к высокому уровню грамотности.

Рассмотрим трактовку термина «функциональная грамотность» в исследовании известных ученых данной области. Так, в работах В.В. Мацкевич и С.А. Крупник, которые представлены во Всемирной энциклопедии, под функциональной грамотностью понимается способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней [3].

Одним из фундаментальных исследований в области развития функциональной грамотности стали труды А.А. Леонтьева, который определял функциональную грамотность как способность практического применения накопленных знаний, умений и навыков при решении жизненных задач в совершенно различных сферах жизни [4, с. 56].

Разделяют элементарную и функциональную грамотности, которые отличаются уровнем практических умений и знаний человека. Так, элементарная грамотность предполагает минимальный набор умений и знаний, которыми должен обладать человек. К ним относятся умения читать и писать, составлять рассказы на заданную тему, решать примеры простейшего (начального) уровня, осуществлять мыслительную деятельность, а функциональная грамотность предполагает более широкий набор знаний и умений, которые необходимы человеку для взаимодействия в культурной среде. Грамотность выступает необходимым качеством человека, которое способствует адекватному нахождению в обществе и взаимодействию с другими людьми. Если грамотность необходима человеку непрерывно, то функциональная грамотность и ее проявление необходимы в определенных ситуациях. Другими словами, демонстрация и проявление функциональной грамотности зависят от определенных ситуаций и обстоятельств, в которых оказывается личность [5, с. 56].

Еще одну сторону функциональной грамотности раскрывают С.Г. Вершловский и М.Д. Матюшкина. По их мнению, обладатель функциональной грамотности может в совершенстве решать жизненные задачи и ситуации, относящиеся ко всем сферам жизни, на основе прикладных знаний [6, с. 19].

Функциональная грамотность выступает необходимой компетенцией педагога – об этом свидетельствуют документы, которые были утверждены указом Президента РФ. Первый документ – госпрограмма РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Развитие образования» (2018–2025 годы), в которой указано, что России необходимо сохранить свое место в международном исследовании качества чтения и понимания текста, а также качества математического и естественно-научного образования. Второй документ – Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», свидетельствующий о необходимости повышения качества образования в Российской Федерации. Все это говорит о том, что наличие у педагога функциональной грамотности является неотъемлемой частью образовательного процесса [7].

На сегодняшний день функциональная грамотность педагога предполагает практическое применение знаний педагога в определенной области, а также саморазвитие и самообразование педагога и передача знаний, навыков и умений обучающимся. Для эффективного формирования функциональной грамотности необходим поиск таких методов и форм работы, которые будут соответствовать современным технологиям. Как было уже упомянуто выше, функциональная грамотность подразумевает владение общими навыками, которые накапливаются во время изучения всех предметов. Внутри функциональной грамотности выделяется читательская грамотность, математическая грамотность и естественно-научная грамотность.

Читательская грамотность предполагает умение человека понимать и вникать в тексты различных стилей, анализировать их, а также использовать полученную из текста информацию для решения жизненных вопросов.

Математическая грамотность предполагает наличие у человека знаний в области математики, которые необходимы для решения жизненных вопросов, а также использование математики для удовлетворения потребностей, которые может испытывать творческий и заинтересованный человек.

Естественно-научная грамотность предполагает наличие у человека знаний из области окружающего мира. Например, причинно-следственные связи влияния деятельности человека на окружающий мир.

Для формирования функциональной грамотности педагога в условиях повышения квалификации необходимо учитывать тот момент, что педагог должен иметь ряд компетенций, которые будут способствовать эффективному формированию функциональной грамотности. К таким компетенциям относятся следующие: профессиональная, коммуникативная, информационная и правовая [8].

Для развития функциональной грамотности педагогов общеобразовательных учреждений мы разработали структурно-функциональную модель, которая включает в себя четыре ключевых блока, наполненных основными компонентами развития функциональной грамотности педагога в условиях системы повышения квалификации. Первый блок – целевой. Он предполагает подробное описание целей модели и задач, на решение которых она направлена. Под целью мы понимаем развитие функциональной грамотности педагогов в системе повышения квалификации для осуществления педагогической деятельности по формированию функциональной грамотности школьников на базе общеобразовательной школы. Принципами создания структурно-функциональной модели в содержательном блоке выступают познавательная активность, ценностное самоопределение, индивидуализация и дифференциация. Структура функциональной грамотности складывается из четырех компонентов, каждый из которых предполагает наличие тех или иных навыков деятельности, а также практического применения знаний и умений. Компоненты функциональной грамотности – это мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Для развития функциональной грамотности педагогов в системе повышения квалификации мы предлагаем следующие методы обучения: лекции, практические занятия, дискуссии, тестовые работы, контрольные работы. К средствам обучения отнесем мультимедийные презентации с теоретическим и практическим материалом, направленным на отработку и закрепление полученных знаний, а также учебно-методические пособия.

На первом этапе (диагностирующем) формирования функциональной грамотности педагогов необходимо провести диагностическую работу, направленную на проверку начальных знаний в области функциональной грамотности, навыков, раскрывающих данную грамотность в учебном процессе, далее следует мотивирующий, формирующий и итоговый этапы.

Таким образом, мы предполагаем, что планомерная и последовательная работа по формированию функциональной грамотности среди педагогов на курсах повышения квалификации будет способствовать повышению уровня грамотности педагогов с критического (начального) до оптимального (высокого). Перспективой развития данного исследования мы видим разработку модели и ее внедрение в образовательный процесс для повышения уровня сформированности функциональной грамотности, которая выступает неотъемлемой частью деятельности педагога. Данная модель будет способствовать формированию знаний комплексного характера, которые будут направлены на решение жизненных задач в современном обществе.

Библиографический список


1. Авво Б.В., Заир-Бек Е.С. Новое понимание грамотности – планирование улучшений в практике работы школы: методические материалы для руководителей школ. *Электронный бюллетень Экспертного совета НМЦ Калининского района Санкт-Петербурга.* 2007; № 3: 1–19.
2. Калинина С.В., Каширина В.В. *История отечественного образования. VIII – начало XX века*: учебное пособие: хрестоматия. Омск: Издательство ОмГПУ, 2000.
3. Гореев А.М. Психологические аспекты формирования функциональной грамотности: что должен знать учитель? *Наука и школа*. 2021; № 3: 132–133. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti-chto-dolzhen-znat-uchitel
4. Утюмова Е.А. *Формирование алгоритмических умений у детей дошкольного возраста в процессе обучения математике.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018.
5. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность». *Наука о человеке: гуманитарные исследования.* 2016; № 1 (23): 179–185.
6. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования. *Наука и школа.* 2021; № 1: 205. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ funktsionalnaya-gramotnost-v-kontekste-sovremennogo-etapa-razvitiya-obrazovaniya
7. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года*. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038

8. Пирютко О.Н. Сущностные характеристики подготовки будущих учителей математики к формированию функциональной грамотности обучающихся. *Математическое образование*: материалы IX Международной конференции. Ереван: АГПУ им. Хачатура Абовяна. Ереван, 2021: 92–95.

References

1. Avvo B.V., Zair-Bek E.S. Novoe ponimanie gramotnosti – planirovanie uluchshenij v praktike raboty shkoly: metodicheskie materialy dlya rukovoditelej shkol. *`Elektronnyj byulleten' `Ekspertnogo soveta NMC Kalininskogo rajona Sankt-Peterburga*. 2007; № 3: 1-19.
2. Kalinina S.V., Kashirina V.V. *Istoriya otechestvennogo obrazovaniya. VIII – nachalo XX veka*: uchebnoe posobie: hrestomatiya. Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 2000.
3. Goreev A.M. Psihologicheskie aspekty formirovaniya funkcional'noj gramotnosti: chto dolzhen znat' uchitel'? *Nauka i shkola*. 2021; № 3: 132-133. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti-chto-dolzhen-znat-uchitel
4. Utyumova E.A. *Formirovanie algoritmicheskih umenij u detej doshkol'nogo vozrasta v processe obucheniya matematike.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2018.
5. Frolova P.I. K voprosu ob istoricheskom razvitii ponyatiya «funkcional'naya gramotnost'». *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2016; № 1 (23): 179-185.
6. Borschevskaya A. Funkcional'naya gramotnost' v kontekste sovremennogo `etapa razvitiya obrazovaniya. *Nauka i shkola*. 2021; № 1: 205. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ funktsionalnaya-gramotnost-v-kontekste-sovremennogo-etapa-razvitiya-obrazovaniya
7. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2018 goda № 204. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038
8. Piryutko O.N. Suschnostnye harakteristiki podgotovki buduschih uchitelej matematiki k formirovaniyu funkcional'noj gramotnosti obuchayuschihsya. *Matematicheskoe obrazovanie:* materialy IX Mezhdunarodnoj konferencii. Erevan: AGPU im. Hachatura Abovyana. Erevan, 2021: 92-95.

*Статья поступила в редакцию 30.01.23*

УДК 37.013 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-220-222

***Ri K.K.,*** *senior teacher, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: meili@bk.ru*

**EDUCATIONAL PLATFORMS AND ONLINE PROGRAMS AS MODERN TOOLS IN THE METHODOLOGY OF TEACHING CHINESE.** The concept of motivation, the types of motives that influence the success of the educational process are discussed in the article. The key idea is the introduction of project activities, which contributes to the development of interest in learning in the chosen specialty. The author considers project activity to be one of the means to increase the level of motivation of junior students. The author is convinced that the involvement of students into the educational process will contribute to increasing the level of motivation and reducing the number of junior students expelled from the university. It is ensured by organizing informative meetings with graduates of the Pacific State University who successfully work as linguists-interpreters. From the point of view of scientific and practical significance, the article can be used for further work in the field of project activities, as well as for teaching such disciplines as pedagogy, methods of teaching a foreign language and others.

*Key words:* **educational platforms, Chinese language, teaching method, online-programs, Internet technologies, innovative methods, distance learning, educational and cognitive competence.**

***К.К. Ри****, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: meili@bk.ru*

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛАТФОРМЫ И ОНЛАЙН-ПРОГРАММЫ КАК СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются понятие мотивации, типы мотивов, которые оказывают влияние на успешность образовательного процесса. Ключевой идеей признается внедрение проектной деятельности, которая способствует развитию интереса к обучению по выбранной специальности. Проектная деятельность признается автором как одно из средств повышения уровня мотивации студентов младших курсов. Автор убежден, что повышению уровня мотивации и снижению числа отчисленных из вуза студентов младших курсов будет способствовать вовлеченность студентов в учебный процесс. Это обеспечивается путем организации информативных встреч с выпускниками Тихоокеанского государственного университета, успешно работающими по специальности лингвист-переводчик. С точки зрения научно-практической значимости статья может быть использована для дальнейшей работы в поле проектной деятельности, а также при обучении таким дисциплинам, как педагогика, методика преподавания иностранного языка и другим.

*Ключевые слова:* **образовательные платформы, китайский язык, методика преподавания, онлайн-программы, интернет-технологии, инновационные методы, дистанционное обучение, учебно-познавательная компетенция.**

Использование в преподавательской практике образовательных платформ и обучающих интернет-ресурсов представляет собой современный механизм методики преподавания учебных дисциплин, в частности иностранного языка. Широкую популяризацию образовательные платформы и интернет-программы получили в период охватившей все мировое сообщество пандемии 2020 года и в результате ограничительных мер по недопущению распространения COVID-19. Данные ограничения повлекли переход всех образовательных мероприятий и учебного процесса в онлайн-формат. Сложно утверждать, что такой переход был сразу воспринят позитивно всеми участниками образовательного процесса – преподавателями, студентами, методистами, ведь все изменения предполагали определенные сложности в организации, реализации и контроле всех его мероприятий. Вопрос качества дистанционного образования также был и остается дискуссионным. Однако нельзя отрицать и тот факт, что образовательные платформы, обучающие интернет-технологии, онлайн-программы стали важнейшим механизмом, не позволившим «выключить» образовательный процесс в вузах и других учебных заведениях в период локдауна. Все это доказывает перспективность и высокую значимость образовательных платформ, онлайн-программ и учебных порталов в процессе обучения иностранному языку, а также обусловливает актуальность темы настоящей статьи.

Происходящие в системе образования новации стали причиной активного использования таких терминов, отраженных в положениях ФГОС ВО, как *система дистанционного образования* (СДО), *информационно-коммуникативные технологии* (ИКТ), *цифровые образовательные ресурсы* (ЦОР). Данная система в совокупности включает в себя следующие средства: образовательные порталы и платформы, онлайн-ресурсы и интернет-технологии. О положительном опыте применения данных средств уже много писали различные авторы (Сергеева Е.Н., Плиева А.О., Прытков В.А., Шнейдеров Е.Н., Нелепко Е.П. и др.), однако немногие преподаватели до сих пор активно используют данный механизм в своей практике преподавания иностранных языков. Основная сложность, на наш взгляд, заключается в недостаточности практических умений, технических навыков и готовности некоторых преподавателей менять «обкатанную» и такую привычную для них организацию учебного процесса на более продвинутую модель, соответствующую происходящим в системе образования изменениям.

Так, главными задачами образовательных платформ и других онлайн-ресурсов являются следующие: освоение программного учебного материала со стороны студента, контроль знаний и оценка студентов со стороны преподавателя. В свою очередь, расширение возможностей образовательных платформ и порталов, онлайн-программ и других интернет-ресурсов будут способствовать поддержанию интереса к процессу изучения иностранного языка, введению новых форм обучения. Реализация таких перспектив реальна при взаимодействии преподавателей иностранных языков, обладающих дидактическими и методическими материалами, со специалистами информационных технологий (IT), располагающими техническими и правовыми возможностями.

Перечисленное выше актуализирует цель статьи. Она заключается в анализе интернет-технологий (образовательных платформ и порталов, онлайн-программ для изучения иностранных языков, каналов, платформ для видеокоммуникации и других средств обучения), в совокупности представляющих современный действующий механизм в методике преподавания иностранных языков. В соответствии с целью были обозначены основные задачи по рассмотрению наиболее

популярных интернет-технологий как прогрессивных средств в методике обучения иностранным языкам.

Всемирная сеть по праву признается «хранилищем» бесценных источников и материалов для обучения студентов иностранным языкам. Образовательные платформы содержат текстовые и газетные материалы, аудио- и видеоконтент, подготовленный преимущественно носителями языка и помогающий изучающим иностранный язык развивать навыки чтения, письма, говорения и аудирования. Кроме того, данные материалы сопровождаются упражнениями на проверку знаний, которые студент приобрел во время занятия. Преимуществом образовательных платформ является возможность самостоятельно изучать иностранный язык. Однако совместная деятельность студента и преподавателя, а также кураторство последнего по выполнению заданий дают более прогрессивные результаты.

Образовательные платформы и онлайн-программы также позволяют реализовать направленность в обучении на личность студента. Исходя из этого, преподаватель имеет возможность планировать занятия с фокусом на индивидуально-личностные характеристики студента, его предпочтения и уровень подготовки. В итоге занятия получаются разнообразными и позволяют развивать самостоятельность студентов при изучении теоретического материала и в его практическом применении, способствуют успешности студента в освоении иностранного языка, значит, повышают уровень его мотивации к предмету.

Так, Махракова А.В. рассматривает образовательные платформы и другие интернет-технологии в качестве «ресурса для создания положительной мотивации». По словам автора, все средства электронного обучения способны стать «мотивирующим стимулом для поиска и решения познавательных задач, выступать информационным ресурсом» и предоставлять «неограниченные возможности для студенческой самоорганизации и саморазвития» [1].

По мнению Нелепко Е.П., «способы применения различных образовательных платформ в дидактическом процессе могут быть многогранными, их разнообразие напрямую зависит не только от качества используемого инструментария, но и его количества, а также от установленной модели организационного процесса обучения» [2].

Сазонова А.В. акцентирует внимание на использовании дистанционных образовательных технологий. По мнению автора, такой подход способен решить проблемы территориальной удаленности некоторых студентов, высокую наполняемость потоков на курсах, недостатка практических аудиторных занятий, делая возможным «выбор той образовательной дистанционной системы, которая наиболее оптимально отвечает потребностям учебного заведения» [3].

Плиева А.О. более узко подходит к вопросу об онлайн-образовании. В качестве современных и наиболее популярных интернет-технологий автор выделяет следующие:

– *блог* – своего рода веб-сайт, который содержит мультимедиа, регулярно обновляемые тематические записи и изображения. Блог используется преимущественно как средство коммуникации между преподавателями для обмена опытом, родителями для обратной связи о результатах обучения их детей, самими студентами, ведь чтение блогов влияет на развитие навыка чтения и письма (написание комментариев на публикации);

– *веб-квест* – своеобразный интернет-проект по созданию учебных материалов. Такой проект направлен на поиск, отбор и разделение материала, а это позволяет формировать и развивать навык чтения, а также творческого потенциала студентов, изучающих иностранный язык;

– *видеоконференция* – это современная информационная технология, благодаря которой происходит обмен информацией, ее обработка и преобразование в режиме реального времени, независимо от мест нахождения участников конференции. Такая форма дистанционного взаимодействия преподавателей со студентами дает ощутимые возможности для последних повысить уровень своей мотивации к языку за счет особенной среды, свойственной трансляции, развивать навыки аудирования, говорения, коммуникации;

– *онлайн-словари* – электронные словари, размещенные в свободном доступе в сети, делают простым и удобным поиск лексических единиц, пополняя словарный запас;

– *образовательные сайты и платформы* – технические учебные средства, которые наполнены образовательной информацией для облегчения процесса обучения по предмету. Как правило, такие платформы используются как вспомогательные средства в дополнение к учебным материалам офлайн-формата. Преимущество таких платформ, прежде всего, в возможности самоконтроля после пройденного урока путем ответов на вопросы и выполнения заданий;

– *подкастинг* – вид социального сервиса по созданию и распространению в Интернете аудио- и видеоматериалов и их передачи. Содержание подкастов всегда представляет актуальность, поскольку регулярно обновляется, способствует развитию лексических навыков и навыков аудирования, а запись собственных подкастов ведет к успешному развитию устной речи;

– *Ютьюб-каналы* – сервис по размещению видеоматериалов для изучения иностранного языка. С помощью таких каналов студенты могут работать автономно. Кроме того, размещенные носителями иностранного языка видеоматериалы позволяют развивать фонематический слух, расширяют знания о социокультурном опыте носителей иностранного языка [4].

Особую актуальность и значимость приобретают интернет-технологии в методике преподавания китайского языка, который признан одним из самых технически сложных для изучения иностранных языков. Для преодоления различных барьеров при преподавании китайского языка и успешного овладения им существует целый ряд работающих современных интернет-технологий, обзор и анализ которых представляет научную новизну настоящей статьи:

Сайты и электронные ресурсы для изучения китайского языка:

– Lingust.ru – ресурс для изучения китайского языка, в рамках которого объединены уроки по иероглифике и каллиграфии, словарь, аудиоматериалы для развития навыка восприятия китайской речи.

– StudyChinese.ru – современный сайт о китайском языке. Основные инструменты сайта: уроки в формате онлайн; тренировочные упражнения; грамматический материал; тестовые задания на самопроверку усвоения материала; словари; глоссарий по различным темам для практикования навыка говорения; статьи различной тематической направленности; консультация преподавателя.

– Chineseboost.com – электронный ресурс, ориентированный на занятия грамматикой китайского языка, языковой уровень пользователей сайта может быть как начальным, так и продвинутым.

– Shibushi.ru – сайт для изучения китайского языка, который содержит следующие материалы: уроки по иероглифике; грамматические материалы; тренажеры для изучения слов китайского языка; упражнения на проверку усвоения материалов сайта.

– Memrise.com – современный сайт, который содержит интерактивные онлайн-занятия с учетом различных уровней владения китайским языком у пользователей сайта.

– Coursera.org – известный ресурс для бесплатного изучения китайского языка, построенный с учетом программ базового курса китайского языка. Ресурс составлен носителями китайского языка, которые преподают в Пекинском университете.

– Language Heroes – интересный и уникальный проект, построенный по принципу коммуникации и взаимодействия всех его участников, направлен на взаимопомощь и ускорение прогресса в изучении китайского языка. Как заявлено создателями проекта, двенадцать недель – реальный срок для достижения основной его цели.

– Chinesepod.com – данный ресурс считается одной из самых лучших платформ, направленных на обучение фонетике китайского языка.

– Chineasy.org – очень популярный среди пользователей интерактивный ресурс, главный инструментарий которого – иероглифы в картинках для упрощения запоминания лексических единиц.

Электронные словари:

– Bkrs.info – большой русско-китайский электронный словарь.

– Zhonga.ru – удобный для пользователей электронный русско-китайский словарь.

– Linedict.com – англо-китайский словарь с наглядным изображением иероглифов.

– Qianyix.com – русско-китайский словарь с толкованием слов и выражений.

Каналы на Ютьюбе также собрали много информации для успешного овладения китайским языком:

– eChineseLearning – канал, на котором уроки китайского языка проводятся профессиональными педагогами с большим стажем.

– Learn Chinese with Yi Zhao – канал, ориентированный на начинающих учить китайский язык. Канал изобилует веселыми видеоуроками и лекциями.

– Easy Languages – основным инструментом данного ресурса является живая коммуникация пользователей из разных стран с другими людьми на улицах своих городов с целью овладения лексическим минимумом, необходимым для развития устной речи, особенно в ситуациях повседневного общения.

– Полиглот – программа на телеканале «Культура», в рамках которой обучение китайскому языку возможно за 16 часов.

Популярность приобрели и мобильные приложения для изучения китайского языка, среди них:

– ChineseSkill – простое и удобное в использовании приложение, направленное на развитие всех навыков при обучении китайскому языку, подходит как для начального, так и для продвинутого уровней.

– Китайский язык для начинающих. Данное приложение основано на уникальной методике «неосознанного режима восприятия», включает аудиоуроки, разговорник китайского языка для понимания и практического использования в ситуациях живого общения. Приложение содержит лексический минимум, необходимый для таких ситуаций (слова, общепринятые фразы, устойчивые выражения и т. д.), а также русско-китайский словарь.

– Учим Китайский «6000 слов» – данное приложение содержит разнообразные методики для заучивания новой лексики и расширения вокабуляра.

Видеоматериалы для изучения китайского языка:

– Cctv.cntv.cn – содержит большое количество видеоуроков, которые построены в формате развлекательных и познавательных передач.

– Ru.forvo.com – данный сайт дает возможность прослушивания свыше 100 тысяч китайских слов, учит пользователей их правильному произношению.

– Youku.com – представляет собой китайский аналог привычного нам Ютьюба.

– Tudou.com – данный сайт дает возможность просматривать видеоконтент на китайском языке.

– LaRadioFm.ru –китайские онлайн-радиостанции.

– Piranya.com – китайское онлайн-телевидение.

Группы «ВКонтакте»:

– «Китайский язык» – крупнейшее сообщество для пользователей, которые изучают китайский язык независимо от уровня подготовки.

– «Китайский язык для лентяев» – содержит наглядный материал для запоминания новой лексики на китайском языке.

– «Китайский язык / Китай» – содержит огромное количество информации разной тематической направленности, которая будет полезна для пользователей, изучающих китайский язык.

Проведенный анализ современных интернет-технологий, которые используются в методике преподавания иностранных языков, в частности китайского, позволил сформулировать некоторые выводы. Во-первых, активно набирающие обороты образовательные платформы, онлайн-программы и другие интернет-технологии, являясь в большинстве случаев вспомогательными средствами наряду с учебными печатными материалами, также обладают высокими дидактическими возможностями. Во-вторых, студенты получают широкие возможности поиска и использования всего необходимого им учебного материала, решения коммуникационных задач обучения. В-третьих, образовательные платформы и другие интернет-технологии являются мощным вспомогательным ресурсом для преподавателей при построении методологии занятий и эффективного решения стоящих перед ними учебных задач. Все это позволяет рассматривать онлайн-ресурсы в качестве потенциального источника для преподавания китайского языка, направленного на высокие образовательные результаты.

Библиографический список


1. Махракова А.В. Возможности инструментов e-learning на уроках японского языка в средней школе. *Наука и социум*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2019; № 10-2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-instrumentov-e-learning-na-urokah-yaponskogo-yazyka-v-sredney-shkole
2. Нелепко Е.П. Виртуальные образовательные платформы в обучении иностранному языку. *The Scientific Heritage*. 2020; № 53-4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-obrazovatelnye-platformy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku
3. Сазонова А.В. Использование дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку студентов заочной формы обучения. *Наука и образование сегодня*. 2018; № 1 (12). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-zaochnoy-formy-obucheniya
4. Плиева А.О. Применение интернет-технологий в обучении студентов иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-internet-tehnologiy-v-obuchenii-studentov-inostrannomu-yazyku
5. Шаламова О.О. Проектная деятельность как эффективное условие профессионального развития студентов гуманитарных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 398–400.


References


1. Mahrakova A.V. Vozmozhnosti instrumentov e-learning na urokah yaponskogo yazyka v srednej shkole. *Nauka i socium*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2019; № 10-2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-instrumentov-e-learning-na-urokah-yaponskogo-yazyka-v-sredney-shkole
2. Nelepko E.P. Virtual'nye obrazovatel'nye platformy v obuchenii inostrannomu yazyku. *The Scientific Heritage*. 2020; № 53-4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-obrazovatelnye-platformy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku
3. Sazonova A.V. Ispol'zovanie distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov zaochnoj formy obucheniya. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2018; № 1 (12). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-zaochnoy-formy-obucheniya
4. Plieva A.O. Primenenie internet-tehnologij v obuchenii studentov inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-internet-tehnologiy-v-obuchenii-studentov-inostrannomu-yazyku
5. Shalamova O.O. Proektnaya deyatel'nost' kak `effektivnoe uslovie professional'nogo razvitiya studentov gumanitarnyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 398-400.


*Статья поступила в редакцию 31.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-222-224

***Alekseenko N.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: alekseenkonata@mail.ru*

**MUSICAL AND PRACTICAL ACTIVITY AS AN ENVIRONMENT OF PERSONAL AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.** Aesthetic development of children in primary school is one of the important aspects of personal development. Such qualities as imagination, creativity, emotional responsiveness, empathy allow us to talk about the upbringing of the foundations of a spiritual personality in children. Emotionality of children finds a vivid reflection in the musical and practical sphere and gives an opportunity to show their aesthetic inclinations. In the process of musical and practical activity, the teacher develops musical perception of works in younger schoolchildren, imagination, the ability to hear and understand aesthetic fragments of works, lays the foundations of musical creativity. Music, along with other subjects of the artistic and aesthetic cycle, serves as an adequate environment for aesthetic development for a child, which makes it possible to talk about its importance for the purposes of educating younger schoolchildren.

*Key word:* **musical and practical activity, aesthetic development, primary school students, education, music.**

***Н.В. Алексеенко,*** *канд. пед. наук, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: alekseenkonata@mail.ru*

# МУЗЫКАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДА ЛИЧНОСТНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Эстетическое развитие детей в начальной школе – один из важных аспектов личностного развития. Такие качества, как воображение, творчество, эмоциональная отзывчивость, эмпатия, позволяют говорить о воспитании в детях основ духовной личности. Эмоциональность детей находит в музыкально-практической сфере яркое отражение и дает возможность проявить свои эстетические наклонности. В процессе музыкально-практической деятельности педагог развивает в младших школьниках музыкальное восприятие произведений, воображение, умения слышать и понимать эстетические фрагменты произведений, закладывает начала музыкального творчества. Музыка, наряду с другими предметами художественно-эстетического цикла, служит адекватной для ребенка средой эстетического развития, что позволяет говорить о ее важности для целей воспитания младших школьников.

*Ключевые слова:* **музыкально-практическая деятельность, эстетическое развитие, младшие школьники, воспитание, музыка.**

Музыкальное искусство служит для младших школьников сферой получения положительных эмоций, активизирует процессы формирования образного мышления, воображения. Кроме воспитания и развития, занятия музыкой позволяют ребенку эмоционально расслабиться, помогают почувствовать и, при дальнейшем воспитании, понять музыкальное творчество, побуждает к собственному творческому развитию.

Музыка через творчество известных композиторов открывает пути к восприятию общечеловеческих нравственных ценностей. Поэтому специалисты в сфере музыкального воспитания пишут, что «активное восприятие музыки – основа музыкального воспитания в целом всех его звеньев. Только тогда музыка может выполнить свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль, когда дети научатся по-настоящему слышать её и размышлять о ней» [1–7].

Этап обучения детей в начальной школе создает благоприятную почву для формирования мироощущения детей, основ их мировоззренческой культуры. Этот этап в значительной степени определяет эстетическое развитие личности в будущем. Ключевой задачей педагогов на музыкальных часах с детьми младшего школьного возраста становится воспитание основ культуры музыкального восприятия.

Под комплексом воспитания музыкальной культуры понимается система обучения, направленная на установление художественно-эстетических контактов обучающихся с образным содержанием музыки. Эффективным оно становится, если учитываются субъективные факторы обучающихся – их потребности, предпочтения, наклонности, восприятие, художественная фантазия и творческое воображение.

Цель данной статьи – изучить сущность, средства и методы музыкально-практической деятельности как среды личностно-эстетического развития младших школьников.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучить особенности музыкально-практической деятельности как среды личностно-эстетического развития младших школьников; рассмотреть пути и средства музыкально-эстетического становления младшего школьника.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в том, что на основе культурологической концепции личностно ориентированного образования и субъектно-деятельностного подхода обоснованы и показаны пути освоения обучающимися личностно-эстетического развития посредством музыкально-практической деятельности.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости музыкально-практической деятельности как среды личностно-эстетического развития младших школьников. Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному развитию обучающихся в рамках урока музыки.

Федеральным государственным стандартом НОО одной из ключевых образовательных задач устанавливается формирование у детей «умения воспринимать музыку и выражать свое отношение к музыкальному произведению» [8]. В качестве практического применения умения оказывается, что ребенок должен учиться использовать музыкальные образы в процессе «создания театрализованных и музыкально-пластических композиций, исполнении вокально-хоровых произведений, в импровизации» [3].

Педагогическая среда для музыкального и эстетического развития детей на уроках музыки реализуется в трёх основных формах деятельности: знакомство с музыкальными фрагментами (навыки слушания); музыкальная грамота; пение (хоровое). Однако все эти формы музыкальных занятий с детьми в рамках общеобразовательной школы в основном направлены на усвоение знаний, умений и навыков, т. е. на репродуктивное мышление. Пространства для творческой самореализации в рамках учебных часов однозначно недостаточно для развития творческих способностей обучающихся. Этим объясняется и сложность их музыкально-эстетического развития.

Поэтому стоит согласиться с мнением С.М. Каргапольцева, что знакомство с музыкой в начальной школе целесообразно начинать с приобщения детей к миру музыки через ее слушание, и развития умения слушать и слышать музыкальную красоту произведения [4].

Важно сохранять в детях образное отношение к произведению, поскольку образное мышление детей остается базовым для младших школьников способом познания окружающего мира. Образность помогает ребенку развиваться эмоционально: сопереживать героям, интонации, научиться улавливать ритмику музыки, ее центральную идею, приобщает к размышлению о музыке и осознанности ее восприятия.

Великий педагог В.А. Сухомлинский отмечал сложность познания музыки и писал, что «слово никогда не может до конца объяснить всю глубину музыки, но без слова нельзя приблизиться к этой тончайшей сфере познания чувств» [5].

Это очень важная педагогическая ремарка: изначально ребенок нуждается в вербальном сопровождении музыкальных композиций, что становится своеобразным маяком в музыкальном мире искусства. Постановка «правильных» вопросов, т. е. соответствующих психолого-возрастным особенностям детей, позволяет выяснить отношение детей к музыкальному произведению. Что, в свою очередь, поможет понять степень эстетической готовности ребенка к музыкальному творчеству в форме музицирования, слушания или пения.

При достижении отклика ребенка на музыку задачи можно и нужно усложнять. Интересный вариант приобщения к музыке предлагает практикующий педагог С.А. Воробьева. Если ребенок выражает свое отношение, понимает музыкальную композицию, то можно предложить ему попробовать выразить созвучность музыке в форме рифмы, которая созвучна произведению. Автор статьи пишет, что «умение учеников сложить стихотворение на уроке музыки играет роль стимулятора воображения, воспитывает вкус к красоте и приучает к наблюдательности» [6].

Восприятию музыки как элементу эстетического личностного развития необходимо обучать. Чтобы восприятие музыкальных произведений стало аналитическим процессом для обучающихся, необходимо давать понятные для ребенка аналогии, образы и вводить термины для усвоения ими основ музыки.

Развивающей целью музыкально-практической работы является получение эмоциональной отзывчивости детей на произведение. Если дети осознают свои впечатления от музыки, могут говорить о фрагментах, которые им больше понравились, способны вербально передать содержание произведения, то можно говорить о качественной педагогической музыкальной среде. Практическая способность к пониманию музыки в этом случае служит коротким мостиком к развитию творческого воображения и способности получать наслаждение от музыки.

Видами музыкальной практически ориентированной деятельности для эстетической среды являются [7]:

– информирование (музыкально-образовательная деятельность, обучение восприятию музыки);

– музыкально-практическая деятельность (пение, ритмические музыкальные занятия, игра на инструментах);

– творчество (собственное сочинение и исполнение, исследования по музыкальному искусству).

Можно сказать, что все перечисленные виды музыкальной активности отображают суть формы музыкального воспитания. Если музыкальное информирование обязательная форма приобщения к миру эстетики, то музыкально-практическая деятельность невозможна без инициативы самих учеников, а творческое развитие – без специальных задатков к этой форме искусства. Музыкальная деятельность влияет на все сферы жизни человека. Все они в разной степени доступны для младших школьников, однако, несомненно, имеют значение для эстетического развития личности. Музыкальная деятельность, таким образом, – это различные способы музыкально-эстетического воспитания и развития детей.

Эстетическое развитие детей неразрывно связано с развитием эмоциональной отзывчивости обучающегося. Эмоциональная отзывчивость ребёнка младшего школьного возраста проявляется в формах эстетических эмоций, интересов, вкуса, основанных на них эстетических суждениях.

Специалисты в своих исследованиях однозначно говорят, что эмоциональный отклик ребенка на музыкальное произведение – это показатель его индивидуальной оценки, важности композиции для личностного эстетического восприятия. В музыкальной педагогике эмоциональная отзывчивость ребенка рассматривается в качестве переживания им выразительности музыкальных образов, обладает эстетическим содержанием. Музыка – это яркое, эмоциональное средство воздействия на детей. Благодаря ему открывается сущность прекрасного не только в окружающем мире, но и в личном мировосприятии обучающегося. В качестве показателя эмоционального отклика ребенка в нем проявляются внимание, интерес, влечение к определенному виду музыкально-практической деятельности.

Хоровое пение – одна из форм музыкально-практической деятельности, специфично значима именно в начальной школе. Благодаря вербальному выражению песня становится максимально доступной по содержанию для восприятия детьми. Она создает условия для эмоционального коллективного сопереживания сюжету, развивает их духовно, творчески, позволяет проявить способности и таланты на раннем этапе развития.

Игра на музыкальных инструментах создает среду эстетико-трудового развития. Дети получают возможность проявить инициативу, соревновательный потенциал, утверждаясь в творческих формах самореализации через позитивные формы соперничества. В инструментальной музыке реализуется потребность ребенка проявить свой творческий потенциал. Единственное важное условие – желание самого ребенка. Для него со стороны педагогов и родителей требуется создать атмосферу удовольствия и праздника, в которой труд – это форма достижения успеха. Ритмические занятия под музыку – еще одна из значимых для развития музыкальности детей форма практической деятельности. Ритмические движения под музыку, занятия танцами – все это создает эстетическую среду, адекватную возрасту младших школьников. Эта среда способствует формированию эмоциональной отзывчивости детей на музыку, становится способом активного освоения музыкального содержания.

Многие авторы, например, О.С. Богданова, В.А. Панферова, А.Ж. Тобагабылова, Н.А. Каргапольцева, пишут в исследованиях, что сфера гуманных чувств ребенка выступает как своего рода «механизм интеграции нравственных знаний в переживаемую целостность личностного поступка [7].

Таким образом, занятия музыкой с педагогической точки зрения должны рассматриваться в качестве фактора гуманистического и эстетического развития личности, так как стимулируют духовную сферу, ориентируют на восприятие общекультурных гуманистических идей, выходящих далеко за пределы собственно музыки.

Дети младшего школьного возраста находятся в социально значимой фазе личностного развития. От того, в какой мере будут сформированы основы эстетически развитой, нравственной личности, во многом зависит траектория их личностного дальнейшего развития.

Важной педагогической задачей этого периода для педагогов и родителей является приобщение ребенка к прекрасному, реализация энергии и потенциала на духовные ориентиры развития. Занятия музыкальной практикой в этом процессе играют важную роль, т. к. созвучны как нравственному, так и психолого-физиологическому этапу развития ребенка. Укрепление позитивного восприятия окружающего мира через искусство, музыку, движение отвечает в полной мере вопросам гуманистической педагогики и запросам самого ребенка.

Есть все основания утверждать, что музыка служит эффективным методом воспитания эмоционально-нравственной отзывчивости младших школьников. Эмоциональность ребенка – важнейший компонент воспитательной системы, который является элементом нравственного развития личности, формирует основы нравственного убеждения, мотивации к позитивным формам освоения мира, к обучению и познанию.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что:

– формирование музыкальных основ и привитие интереса к эстетическому познанию ребенка в начальной школе понимается специалистами в качестве системы обучения, цель которой – помочь ребенку установить художественно-эстетические контакты с внешним миром, через понимание образного содержания музыкальных произведений;

– музыкальное развитие детей в начальной школе будет эффективным при условии соблюдения субъективных интересов обучающихся; необходимо ориентироваться на их личные предпочтения в области искусства и музыки, учитывать наклонности детей, помогать им осуществлять творческое воображение, фантазийность и вымысел в творческой деятельности;

– использование музыкальных образов, которые освоили в процессе обучения дети, должно получать практическую почву для творческой реализации в театрализованных, хоровых, танцевальных видах искусства;

– чтобы восприятие музыки стало аналитическим процессом, педагогу необходимо помогать младшим школьникам находить понятные аналогии, доступные их возрасту образы и постепенно вводить в их речь термины для точной передачи музыкального содержания;

– музыкальная деятельность при формировании развивающей эстетической среды осуществляется в формах музыкального информирования, музыкально-практического участия и музыкального творчества;

– занятия музыкой с позиции педагогической оценки выступают фактором гуманизации и эстетизации личности, так как стимулируют духовную сферу человека, ориентируют на восприятие общекультурных гуманистических идей, выходящих далеко за пределы собственно музыки.

Библиографический список


1. Абдуллин Э.Б. На пути к рождению нового «лика» урока музыки в общеобразовательной школе. *Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование»*. 2021; № 2 (6): 41–47.
2. Воробьева С.А. Эстетические чувства как фактор развития творческих способностей младших школьников на уроках музыки. *СОЦИОСФЕР*. 2017; № 2: 34–40.
3. Кабалевский Д.Б. Музыка в школе. *Искусство и школа:* Книга для учителя*:* сборник статей. 1981; 112–140.
4. Каргапольцев С.М. *Теория и практика гуманизации личности младшего школьника в процессе музыкального восприятия.* Диссертация ... доктора педагических наук. Москва, 1997.
5. Рева В.П. Креативная стратегия воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников. *Музыкальное искусство и образование*. 2018; № 2: 47–58.
6. Сухомлинский В.А. *Избранные педагогические труды.* Москва: Педагогика, 1979.
7. Тобагабылова А.Ж. Проблемы развития эмоционально-нравственной отзывчивости младших школьников и пути их решения в процессе обучения. *Педагогический журнал.* 2019; №1-1: 686–695.
8. *Федеральный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО)*. Available at: URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/


References


1. Abdullin `E.B. Na puti k rozhdeniyu novogo «lika» uroka muzyki v obscheobrazovatel'noj shkole. *Vestnik kafedry YuNESKO «Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie»*. 2021; № 2 (6): 41-47.
2. Vorob'eva S.A. `Esteticheskie chuvstva kak faktor razvitiya tvorcheskih sposobnostej mladshih shkol'nikov na urokah muzyki. *SOCIOSFER*. 2017; № 2: 34-40.
3. Kabalevskij D.B. Muzyka v shkole. *Iskusstvo i shkola:* Kniga dlya uchitelya*:* sbornik statej. 1981; 112-140.
4. Kargapol'cev S.M. *Teoriya i praktika gumanizacii lichnosti mladshego shkol'nika v processe muzykal'nogo vospriyatiya*. Dissertaciya ... doktora pedagicheskih nauk. Moskva, 1997.
5. Reva V.P. Kreativnaya strategiya vospitaniya kul'tury muzykal'nogo vospriyatiya u mladshih shkol'nikov. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. 2018; № 2: 47-58.
6. Suhomlinskij V.A. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Moskva: Pedagogika, 1979.
7. Tobagabylova A.Zh. Problemy razvitiya `emocional'no-nravstvennoj otzyvchivosti mladshih shkol'nikov i puti ih resheniya v processe obucheniya. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2019; №1-1: 686-695.
8. *Federal'nyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya (FGOS NOO)*. Available at: URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/


*Статья поступила в редакцию 02.02.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-224-226

***Vovk E.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: viza_1986@bk.ru*

***Vezetiu E.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@bk.ru*

**MEDIA CENTER AS A MEDIA EDUCATIONAL TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF A UNIVERSITY STUDENT.** Today, the means of communication are moving from the verbal to the visual mode and entail visualization and mediatization in all areas. Various media centers exist and are being organized, including in universities. University media centers solve problems of technological support of the media educational environment and form communicative competencies of students. It should be borne in mind that today's students are a "digital generation" that exists exclusively in the digital space of bilateral interaction. Currently, this digital space is moving into the media space, in which "new media" are called upon to play a priority role.

*Key word:* **media, media center, digital generation, communications, media space, competencies.**

***Е.В. Вовк,*** *канд. пед. наук, доц., Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: viza_1986@bk.ru*

***Е.В. Везетиу,*** *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@bk.ru*

# МЕДИАЦЕНТР КАК МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА ВУЗА

Сегодня средства коммуникации переходят от вербального способа к визуальному и влекут за собой визуализацию и медиатизацию во всех областях. Существуют и организовываются различные медиацентры, в том числе и в вузах. Вузовские медиацентры решают задачи технологического обеспечения медиаобразовательной среды и формируют коммуникативные компетенции обучающихся. Стоит учитывать, что сегодняшние студенты – это «цифровое поколение», которое существует исключительно в цифровом пространстве двустороннего взаимодействия. В настоящее время это цифровое пространство переходит в медиапространство, в котором приоритетную роль призваны играть «новые медиа».

*Ключевые слова:* **медиа, медиацентр, цифровое поколение, коммуникации, медиа пространство, компетенции.**

Сегодня на смену вербально ориентированной модели культуры приходит модель визуально ориентированная.

Смена в инструментах коммуникации вербального на визуальный привела к глобальной медиатизации и установлению «диктатуры глаза» [1, с. 11].

Современные студенты являются представителями «цифрового поколения». Их жизнь проходит в цифровом интерактивном пространстве, медийных средах и различных форматах (web 2.0 – блогосфера, социальные медиа, социальные сети и т. п.).

Информационная среда учебного заведения – это обширное цифровое медиапространство, а медиацентр – его неотъемлемая часть [2–12].

Цель данной статьи – выявить факторы, значимые для определения места и роли медиацентра в вузе в эпоху цифрового интерактивного медиапространства для формирования коммуникативных компетенций студентов.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть вопрос создания медиацентра как медиаобразовательной технологии по формированию коммуникативных компетенций студента вуза.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в том, что на основании анализа литературных источников по заявленной теме исследования в статье доказано, что основным инструментом формирования коммуникативных компетенций призван служить медиацентр как формат продуктивного взаимодействия, возникающего в ходе совместной работы над задачами или проектами. Медиацентр способствует созданию комфортных условий, которые дадут возможность студентам реализовать знания и навыки.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости создания медиацентра как медиаобразовательной технологии по формированию коммуникативных компетенций студента вуза. Практическая значимость определяется тем, что вузовский медиацентр – это своеобразный катализатор, генератор идей, дающий возможность молодому поколению показать себя с лучшей стороны. Это лояльная, саморазвивающаяся структура, формирующая у студентов активную личность, которая умеет анализировать происходящее.

Рассматривая медиацентр вуза как составляющую медиасреды, необходимо принимать во внимание актуальность явления «новых медиа», которые активно развиваются [2, с. 20]. В конце прошлого века термин «новые медиа» применялся для обозначения альтернативы традиционным СМИ. Это термин, обозначающий создание компьютерных, цифровых, сетевых коммуникаций и других передовых технологий на рубеже 20 века.

В наше время само понятие «новые медиа» подверглось ряду изменений, и эти изменения послужили его модификации в плане содержания [2, с. 18]. Эксперт в сфере медиа Лев Манович (Lev Manovich) предпринял попытку внести некоторые разграничения в старые и новые термины, а также сформулировать определение «новые медиа» [2]. Однако сегодня это понятие («новые медиа») начало интерпретироваться шире, однако однозначного понимания не достигнуто [2].

Термин «новые медиа» изначально отражает изменения, происходящие в коммуникативном и социальном пространстве, которые происходят под непосредственным воздействием IT-технологий. В исследованиях, касающихся нововведений в журналистике, отмечается появление таких ее разновидностей, как «мультимедийная журналистика», «конвергентная журналистика» и др. [7].

Для своей реализации новые медиаформаты подразумевают наличие подкастов, фото, блогов, ведение соцсетей и форумов для придания активности аудитории и вовлечения ее в производство.

Для новых медиа требуются новые профессиональные кадры: журналисты потоков информации, мобильный журналист, специалисты по журналистике, умеющие работать с базами данных и извлекать из нее нужную информацию, репортеры и редакторы сетевых групп, агрегаторы, фактчекеры – люди, подтверждающие корректность информации, а также мультимедийные продюсеры [9]. Оптимизируются способы организации работы редакции, создаются новые форматы. Например, мультимедийные.

В таких медиа актуален новый медиаконтент, сформированный на следующих принципах: все могут создавать информацию; каждая история может рассказываться; каждая информация имеет реальную стоимость; она переходит в коммуникацию; информацию контролирует пользователь, а не создатель контента [11].

Для «новых медиа» характерны конвергенция; перевод в цифровую форму; интерактивность; нахождение медиаресурсов в сетевом пространстве.

Активизация «новых медиа» требует изменений в структуре обучения, но этот процесс сегодня еще не касается вузов с технической спецификой.

Следует учитывать, что при создании медиацентра в вузе с техническими специальностями потребуется опыт, полученный в структуре «новых медиа»: практика работы с новыми медиаформатами; опыт создания нового медиаконтента; штат специалистов с новыми медиапрофессиями; перевод функционала в цифровую плоскость, наличие интерактивности и принадлежности к сетевому пространству.

Технологии, которые появляются в последнее время, основаны не только на развитии и внедрении цифровых информационно-коммуникационных технологий. Отчасти это связано с социально-психологическими изменениями, происходящими под их влиянием, которые также оказывают большое влияние на развитие и формирование коммуникативных компетенций студентов вуза.

Новое поколение визуального поворота имеет другое отношение к реальности, принципиально отличающееся от привычного. Реальность заменяется образами, что приводит к утрате подлинности, что, в свою очередь, провоцирует симуляцию реальности. Таким образом, новому поколению видится то, что представляется. Присутствует клиповое мышление и чтение, и эти методики характеризуются как достоинствами, так и недостатками.

Возможные последствия для цивилизации после иконического поворота – движение к упрощению до минимума символического языка, использование иконок и «смайлов».

Педагоги отмечают, что студенты сегодня практически не могут воспринимать материал, если лекции не оформлены яркими презентациями. Поэтому роль создания медиацентров в обучающей среде важна и актуальна.

По статистике, годом цифровой революции считается 2002 год [12]. В первых рядах «цифрового» поколения находятся люди после 1980 года рождения, которые развивались одновременно с масштабным развитием Интернета [5].

Сегодняшние студенты – это «цифровое поколение», которое родилось и повзрослело в эпоху цифровых технологий, живет в цифровом пространстве, характеризующемся двусторонним развитием. Пространство делает нас, а, мы – его. Портрет «цифрового поколения» содержит следующие качества: информированность, постоянный поиск информации; многозадачность, способность воспринимать данные из нескольких источников, решать множество задач; перегруженность информацией вследствие многозадачности; низкий уровень способности оперировать знаниями, умение систематизировать, усваивать и логически строить связи.

При работе с цифровыми технологиями большинство задач смещается в оперативную плоскость. «Уже не нужно обладать системой знаний, чтобы извлекать ее из своей памяти, важнее уметь нажимать на курсор. Существенные смысловые связи не отслеживаются и не формируются» [3].

Главная проблема, которая есть у «цифрового поколения» – искаженное понятие «личного»: информации, пространства. Их жизнь – это достояние окружения, большого числа пользователей в системе «новых медиа»: Инстаграм; Твиттер; различные блоги; соцсети; виртуальные группы.

Они формируют свой онлайн-образ, структурируют, меняют, совершенствуют и тем самым упускают основную для формирования идентичности возможность – проживать свою жизнь: «Ему некогда вдумываться, размышлять, потому что он переживает буквально бомбардировку информацией» [3].

Предполагаемые итоги этого процесса пессимистичны [3]. У сегодняшнего поколения присутствует эмоциональная холодность, так как в таком формате межличностное взаимодействие и значимость человеческой коммуникации уходит на второй план. В связи с этим нужно снова познавать радушие и бескорыстие живого общения между людьми, а не взаимодействия по айфону, находясь в непосредственной близости друг от друга.

Если из реальной жизни уходит понимание простой культуры поведения, а «информационная культура» и медиаграмотность как ее составляющая часть для многих не содержится в словарном запасе, то в этом случае нет места сострадании, солидарности и другим аналогичным социальным реакциям. ИКТ абсолютно меняют структуру мышления, формируют платформу для новых возможностей саморазвития, а также самореализации в условиях групповой работы, совместного общения [5]. Таким образом, необходимо выявлять механизмы, способствующие негативному влиянию цифровизации и брать все лучшее от цифровых технологий. Избегать ненужных этических и психологических проблем с мышлением позволяет создание в вузах медиацентров, формирующих полезные компетенции и навыки взаимодействия.

Учитывая все преимущества прогресса ИКТ, нужно опасаться взрастить при помощи медиа «общество информационного потребления», в котором молодежь может стать консьюмтариатом, сообществом потребителей. Так называют тех, кто не умеет применить новые технологии, образуя самый низший уровень цифровой эпохи [4].

В настоящее время не достигнуто однозначного понимания, что приводит к тому, что нет определенных практических рекомендаций по формированию и работе медиацентра при наличии нового интерактивного медиапространства. Анализируя деятельность этой структуры, можно выделить ряд факторов, которые необходимо учитывать при функционировании медиацентра: многофункциональная структура медиа; причастность к вузовским СМИ; передача опыта «новым медиа»; следование позиции вовлеченности аудитории для создания нового контента; учитывание социально-психологического влияния новых разработок; принимание во внимание особенностей «цифрового поколения»; изучение и анализ социально-психологических и морально-этических проблем аудитории.

Многоаспектность «медиа» – это технико-технологические, а также социальные, культурно-идеологические, экономические и прочие параметры. Таким образом, анализировать функции медиацентра следует с разных сторон.

Медиацентр – это система формирования и распространения в массы аудиовизуальной (мультимедийной) информации (медиаконтента), несущей в себе ряд определенных задач. Для каждого вуза эти задачи определяются индивидуально. При формировании медиаобразовательного пространства существует

несколько подходов для рассмотрения в различных аспектах. Видится, что медиацентр может занимать ведущие позиции в медиаобразовании.

Учитывая, что медиацентр необходим и важен для медиаобразовательной среды, он должен быть направлен на формирование и обеспечение образовательной, а также исследовательской и производственной работы студентов в цифровом медиапространстве и коммуникации с окружающей цифровой медиасредой [4]. Предполагается, что медиацентр станет новым форматом образовательной площадки, на которой можно взаимодействовать, принимать участие в совместной деятельности, а также осуществлять коммуникации с коллегами из других сфер знания, включая экспертов, дистанционно и «вживую».

Медиацентр предполагает креативную значимость научной лаборатории, реализующей различные проекты, где освоено применение знаний; новых технологий; инструментов коммуникации; опыта исследовательской работы; необходимых медиакомпетенций. Некоторые проекты подлежат направленности на начальную стадию стартапов, а также на их дальнейшее развитие.

Кроме этого, медиацентр вуза должен выступить в качестве экспериментальной площадки в области апробации и реализации технологий, формирования и реализации мультиплатформенного медиаконтента; создания и реализации проектов новых форм контента в медиа. Должны создаваться условия для мотивации образования групп людей, стремящихся к личному росту, перспективам совместной деятельности, а также реализующих идеи и проекты. Эти группы предназначены, чтобы выдавать практические результаты на перспективу, что является важным как для студентов, так и для вуза.

Таким образом, место медиацентра в медиаобразовательном сообществе, в котором он занимает ведущие позиции, играет многофункциональную роль. Медиацентр должен стать визуально направленной образовательной площадкой; инновационной научной лабораторией с перспективными методами разработок для продвижения медиаконтента, в том числе; технологичной базой для уверенного формирования коммуникативных компетенций, способствующих межличностному взаимодействию.

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что внимание к медиа- и информационной образованности молодежи, а также формирование соответствующих компетенций для осуществления коммуникаций – приоритетные задачи для современного образования, ориентированного на развитие «цифрового» поколения. Медиаобразование служит импульсом формирования общей культуры молодежи, дает необходимый опыт самоидентификации поколения через медиальное сознание, способствует гармоничной коммуникации с окружающей средой и сферой медиа.

Библиографический список


1. Mitchell W.J.T. Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of visual culture*. 2002; Vol. 1, № 2: 165–181.
2. Манович Л. *Язык новых медиа*. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2018.
3. Бард А., Зодерквист Я. *Netократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма.* Санкт-Петербург: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004.
4. Бучатский А.Н., Колесов А.К., Курбатов Д.А., Новикова Е.И., Червинская В.А. Особенности проблематики медиа в контексте современного образования. *Научно-образовательная информационная среда XXI века:* сборник материалов конференции VIII Международной научно-практической конференции. Петрозаводск, 2014.
5. Дуклау В.В., Курбатов Д.А., Новикова Е.И., Червинская В.А. Проблемы цифровизации. *Информационная среда вуза XXI века:* сборник материалов конференции VII Международной научно-практической конференции. Петрозаводск, 2013.
6. *Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные*. Москва, 2010.
7. Карякина К.А. *Особенности журналистского и пользовательского контента в интернете.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2011.
8. Карякина К.А. Актуальные формы и модели новых медиа: от понимания аудитории к созданию контента. *Вестник Московского университета.* Серия 10. Журналистика. Москва, 2010; № 3: 128–137.
9. Колодий Н.А., Колодий В.В. Визуальный поворот и его влияние на социальное познание. *Известия Томского политехнического университета.* 2010; Т. 316, № 6: 146–152.
10. Лосева Н. Новые медиа как продукт: презентация. *Всероссийский семинар по мультимедийной журналистике*. 2014. Available at: http://www.slideshare.net/janekuzmina5/ss-33653183 (Дата обращения: 02.02.2023)
11. Маклюэн М. *Понимание медиа: внешние расширения человека*. Москва, 2003.
12. Максимова О.А. Цифровое поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2013; № 22 (313): 6–10.


References


1. Mitchell W.J.T. Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of visual culture*. 2002; Vol. 1, № 2: 165-181.
2. Manovich L. *Yazyk novyh media*. Moskva: Ad Marginem Press, 2018.
3. Bard A., Zoderkvist Ya. *Netokratiya. Novaya pravyaschaya `elita i zhizn' posle kapitalizma.* Sankt-Peterburg: Stokgol'mskaya shkola `ekonomiki v Sankt-Peterburge, 2004.
4. Buchatskij A.N., Kolesov A.K., Kurbatov D.A., Novikova E.I., Chervinskaya V.A. Osobennosti problematiki media v kontekste sovremennogo obrazovaniya. *Nauchno-obrazovatel'naya informacionnaya sreda XXI veka:* sbornik materialov konferencii VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Petrozavodsk, 2014.
5. Duklau V.V., Kurbatov D.A., Novikova E.I., Chervinskaya V.A. Problemy cifrovizacii. *Informacionnaya sreda vuza XXI veka:* sbornik materialov konferencii VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Petrozavodsk, 2013.
6. *Zhurnalistika i konvergenciya: pochemu i kak tradicionnye SMI prevraschayutsya v mul'timedijnye*. Moskva, 2010.
7. Karyakina K.A. *Osobennosti zhurnalistskogo i pol'zovatel'skogo kontenta v internete.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
8. Karyakina K.A. Aktual'nye formy i modeli novyh media: ot ponimaniya auditorii k sozdaniyu kontenta. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10. Zhurnalistika. Moskva, 2010; № 3: 128-137.
9. Kolodij N.A., Kolodij V.V. Vizual'nyj povorot i ego vliyanie na social'noe poznanie. *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta.* 2010; T. 316, № 6: 146-152.
10. Loseva N. Novye media kak produkt: prezentaciya. *Vserossijskij seminar po mul'timedijnoj zhurnalistike*. 2014. Available at: http://www.slideshare.net/janekuzmina5/ss-33653183 (Data obrascheniya: 02.02.2023)
11. Maklyu`en M. *Ponimanie media: vneshnie rasshireniya cheloveka*. Moskva, 2003.
12. Maksimova O.A. Cifrovoe pokolenie: stil' zhizni i konstruirovanie identichnosti v virtual'nom prostranstve. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2013; № 22 (313): 6-10.


*Статья поступила в редакцию 31.01.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-226-229

***Gorbunova N.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*
***Gorbunova V.R.,*** *student, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

**INDEPENDENT PHYSICAL EDUCATION CLASSES AS A MEANS OF PREVENTING OVERWORK OF STUDENTS IN DISTANCE LEARNING.** As a result of the introduction of the latest information technologies into the educational sphere, it became possible to conduct training remotely. At the same time, the issue of protecting students' health from harmful aspects of such an education format has become relevant. The article discusses the main and additional methods of physical culture that reduce the frequency of overwork among students. The result of the work is the compilation of a systematic list of methods, the determination of their health-improving effect and the possibility of using students depending on the individual state of health and the availability of methods. The article concludes that in order to reduce the frequency of overwork, it is necessary to continue to develop new methods, in particular, based on physical education methods, which will be aimed at creating a comfortable environment for the learning process of students.

*Key words:* **distance learning, overwork, prevention, physical education.**

***Н.В. Горбунова,*** *д-р пед. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*
***В.Р. Горбунова,*** *студентка, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

# САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПЕРЕУТОМЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

В результате внедрения в образовательную сферу новейших информационных технологий появилась возможность проводить обучение дистанционно. Вместе с этим вопрос о защите здоровья студентов от вредных аспектов такого формата образования стал актуальным. В статье рассмотрены основные и дополнительные методы физической культуры, позволяющие снизить частоту встречаемости переутомления среди студентов. Результатом проделанной работы стало составление систематизированного перечня методов, определение их оздоровительного эффекта и возможности использования студентами в зависимости от индивидуального состояния здоровья и доступности способов. В статье делается вывод: чтобы уменьшить частоту встречаемости переутомления, необходимо продолжать разрабатывать новые методики, в частности основанные на методах физкультуры, которые будут направлены на создание комфортной среды процесса обучения студентов.

*Ключевые слова:* **дистанционное обучение, переутомление, профилактика, физическая культура.**

Использование в современной образовательной сфере передовых технологий вывело процесс обучения на новый уровень. Можно привести множество подобных примеров, начиная от интерактивных досок, уже в течение многих лет позволяющих преподавателям использовать видеоматериалы и презентации на своих занятиях, и заканчивая очками виртуальной реальности, обеспечивающими полное погружение студентов в изучаемый материал.

Развитие компьютерных технологий также внесло собственный вклад в инновационность образовательной сферы. На протяжении долгого времени в частной практике используется онлайн-формат для проведения занятий с обучающимися. Также в последнее время стали популярны онлайн-школы, продвигающие принципы дистанционного образования, предлагающие подготовку обучающихся к государственным экзаменам разного уровня (ОГЭ, ЕГЭ и другие).

Помимо частной практики, технологии дистанционного обучения применяются в учреждениях среднего и высшего образования. Занятия с группами учеников или студентов проводятся в формате реального времени при помощи различных площадок (к примеру, «Zoom», «Skype», «Discord»), а дополнительный материал к занятиям может быть представлен на официальных сайтах организаций (учебные файлы, видеозаписи лекций и др.).

Начиная с 2020 года, формат дистанционного обучения стал активно использоваться по всему миру. Этот факт связан с распространением вируса SARS-CoV-2, более известного как коронавирус. В условиях постоянного роста заболеваемости проводить уроки, практические занятия и лекции в очном формате стало невозможным, так как это провоцировало бы дальнейшее распространение вируса. Школы и университеты, равно как и другие места скопления большого количества людей, стали недоступны для посещения. Для того чтобы продолжить образовательный процесс, преподавателей и студентов стали адаптировать к работе с информационными технологиями: вместо очных занятий начали проводиться онлайн-конференции, активно стали использоваться порталы, на которых обучающиеся могли бы изучать материал или выполнять домашнее задание.

Естественно, в связи с повсеместным внедрением дистанционного образования актуальным стал вопрос о переутомлении студентов в процессе обучения. Невозможность обеспечить достаточный уровень физической активности обучающихся и большая загруженность учебным процессом отрицательно сказывались и продолжают сказываться на общем состоянии их здоровья.

На данный момент не существует систематизированного источника информации о методах профилактики переутомления среди студентов в условиях дистанционного обучения. Данная статья направлена на развитие данной темы.

Цель данной статьи – провести исследование, которое сможет охарактеризовать массовость проявления переутомления среди студентов и сопоставить его симптоматику, изложенную в медицинской литературе, с той, которая проявляется у обучающихся на самом деле.

Основные задачи статьи видятся в следующем: составить список методов, основанных на принципах физической культуры и позволяющих предупреждать излишнее утомление обучающихся в процессе дистанционного обучения.

Методы исследования: Анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в том, что на основании анализа литературных источников по заявленной теме исследования в статье представлены наиболее эффективные методы физической культуры, которые позволяют поддерживать в нормальном состоянии уровень физического здоровья обучающегося, обеспечивать его психоэмоциональную разгрузку.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости самостоятельных занятий по физической культуре как средстве профилактики переутомления студентов при дистанционном обучении. Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует профилактике переутомления студентов при дистанционном обучении.

Утомление – это состояние, которое возникает вследствие работы при недостаточности восстановительных процессов и проявляется в снижении работоспособности, нарушении координации регуляторных механизмов и в ощущении усталости [2]. В результате продуктивность труда уменьшается, что ведёт к появлению большого числа ошибок и увеличивает время, требуемое на выполнение работы. Человек становится более рассеянным и часто отвлекается, теряя концентрацию. В более тяжёлых случаях утомления могут наблюдаться нарушения сердечного ритма и координации движений.

При уровне учебных нагрузок, заметно превышающем возможности обучающегося (они определяются его возрастом, состоянием здоровья, профессиональным опытом, тренированностью, выносливостью, сознательностью), может возникнуть переутомление. Переутомление – это кумулированное состояние утомления, признаки которого не ликвидируются ни при ежедневном, ни при еженедельном отдыхе [4]. К проявлениям переутомления относят длительное снижение умственной и физической работоспособности человека, появление проблем со сном (нарушения режима, бессонница), чувство страха и истеричность. На фоне переутомления могут возникнуть проблемы с сердечно-сосудистой системой, вегетососудистая дистония, снижение активности иммунитета.

В ходе исследовательской работы был проведён сбор статистических данных путём анкетирования. В нём приняло участие 24 человека, по той или иной причине столкнувшихся с необходимостью проходить обучение дистанционно. Участникам было предложено ответить на 15 вопросов. Собранные по итогу анкетирования результаты позволили:

1) составить примерную картину о наличии переутомления и степени его сложности среди студентов;

2) проанализировать симптоматические проявления переутомления, так или иначе мешающие осуществлению умственной и трудовой деятельности обучающихся.

Было установлено, что 95,8% респондентов (n = 23) столкнулись с дистанционным обучением вынужденно в результате пандемии коронавирусной инфекции, 25% (n = 6) посещали индивидуальные занятия с репетитором в онлайн-формате, а 50% (n = 12) занимались в онлайн-школах. Отвечая на вопрос, испытывали ли они переутомление в процессе обучения, 50% респондентов (n = 12) дали утвердительный ответ, а оставшаяся половина – отрицательный.

С целью исследовать процесс встречаемости тех или иных клинических проявлений переутомления участникам анкетирования были предложены вопросы о состоянии их самочувствия до начала периода дистанционного обучения, в течение его и после окончания. В результате были получены следующие данные: 45,8% респондентов (n = 11) заявили об учащении у них приступов головной боли после перехода на дистанционное обучение, 12,5% (n = 3) утверждают, что ситуация улучшилась, и головная боль стала появляться реже, а 41,7% (n = 10) изменений в своём состоянии не заметили; 54,2% респондентов (n = 13) стали испытывать постоянную сонливость; 54,2% респондентов (n = 13) заметили нарушение у них когнитивных функций: ухудшение памяти и работоспособности; 41,7% (n = 10) заявили о том, что после перехода на дистанционное обучение они стали более раздражительными; 50% участников анкетирования (n = 12) отметили, что процесс обучения заканчивался излишней усталостью и неспособностью что-то больше учить; 62,5% респондентов (n = 15) столкнулись с усталостью, покраснением и сухостью глаз в результате длительной работы с гаджетами (телефонами, планшетами, компьютерами); на фоне переутомления 12,5% респондентов (n = 3) сообщили об учащении у них случаев обострения хронических заболеваний или о приобретении ими новых болезней.

Переутомление представляет собой состояние организма, которое не исчезает после кратковременного отдыха или нормализации режима сна. Чтобы ликвидировать его признаки, требуется длительный отдых, а иногда и комплексное лечение с использованием лекарственных средств и методов физиотерапии. Именно из-за того, что переутомление имеет такое тяжёлое течение, необходимо регулярно информировать студентов о всевозможных рисках и популяризировать методы, позволяющие обеспечить профилактику переутомления.

Одними из таких методов являются методы физической культуры. Они особенно эффективно выступают в вопросе снятия напряжения, позволяя поддерживать на нормальном уровне общее состояние здоровья обучающегося, сфокусировать его внимание на другом виде деятельности.

Физическое воспитание – неотъемлемая часть учебного процесса. Оно направлено на укрепление здоровья, повышение уровня физической подготовленности и обеспечение на этой основе высокой работоспособности, творческой активности студентов вузов – будущих высококвалифицированных специалистов [3].

Складывается физическое воспитание из приобщения обучающихся к регулярным физическим упражнениям, правильному питанию, отказу от алкоголя и табакокурения.

Для достижения результата требуется выполнять подобную физическую нагрузку ежедневно. Зафиксировано, что регулярное проведение гигиенической гимнастики позволяет нормализовать функционирование всех основных систем организма, снижает влияние неблагоприятных факторов окружающей среды на человека, улучшает работоспособность организма. В процессе сна работа нервной системы затормаживается, поэтому требуется 2–3 часа на восстановление её полноценного функционирования после пробуждения. Утренняя гимнастика позволяет ускорить данный процесс.

Оздоровительная прогулка включает в себя несколько мероприятий, обеспечивающих комплексную физическую нагрузку на организм. В этой связи следует выделить дыхательную гимнастику, релаксационные упражнения, разнообразные подвижные игры. Как указывают исследователи, оздоровительный эффект от прогулок физиологически обусловливается повышенной оксигенизацией крови, улучшением окислительных процессов и тканевого дыхания, тонизирующим влиянием на кору головного мозга и подкорковых образований потока импульсов, поступающих от рецепторов, заложенных в органах и тканях. В случаях недостаточного пребывания на открытом воздухе в благоприятных условиях светового и ультрафиолетового факторов происходят неблагоприятные биохимические изменения в составе крови, снижается активность мышц, острота зрения, развивается психоэмоциональное напряжение [1].

Рекреационная физкультура направлена на активный отдых, связанный с умеренной физической нагрузкой. Может включать в себя различные подвижные игры, а также активно-двигательные виды туризма.

Активный туризм основывается на активном передвижении по какому-либо маршруту с дополнительными физическими нагрузками. В России традиционно очень популярны такие виды активного туризма, как катание на лыжах, пеший туризм, водный туризм, велоспорт и др. После активного туризма повышается выносливость организма, благодаря чему вся физическая работа выполняется легко, а потом организм быстрее восстанавливается. Улучшается работа сердечно-сосудистой и дыхательной систем, кислород более эффективно используется тканями тела, мышцы укрепляются и растут. Активный туризм помогает улучшить психическое состояние. Туристы, по статистике, обычно не впадают в депрессию. После занятий активными видами спорта они становятся более сдержанными, терпеливыми и спокойными [6].

Отдавая предпочтение спортивному туризму как методу рекреационной физкультуры, стоит учитывать, что он требует затрат большого количества времени. Если студент имеет возможность принять участие в активных играх вечером после занятий, то туризм возможно осуществлять на выходных или на каникулах. Это позволит восстановить работоспособность организма после определённого этапа обучения и подготовиться к выполнению новых учебных задач.

Говоря о менее распространённых способах профилактики, внимание стоит уделить степ-аэробике. В отличие от других перечисленных методов физической культуры, она требует наличия специального инвентаря. В роли такого выступают степ-платформы определённого размера и высоты. Смысл тренировок в осуществлении движений «вверх – вниз» в комбинации с различными другими движениями (махи руками и др.). Упражнения, применяемые в степ-аэробике, аналогичны классической гимнастике, однако связаны с большей нагрузкой. Это позволяет добиться поставленных результатов за сравнительно меньшее время. Регулярные занятия степ-аэробикой позитивно влияют на психическое состояние занимающихся. В частности, в некоторых исследованиях (Kennedy, Newton, 1997) были показаны позитивные изменения психики: снижение депрессивности, нервозности у занимающихся независимо от интенсивности занятий (низкой или высокой). Позитивное влияние регулярных занятий степ-аэробикой на психику занимающихся было показано в научном эксперименте (Brehm, 1995), в котором приняло участие 103 испытуемых (99 женщин и 4 мужчины) в возрасте от 16 до 53 лет. Испытуемые стали спокойнее, повысилась их активность, уменьшились депрессивность и агрессивность [7].

Особое внимание стоит уделять зрительной гимнастике. В дистанционном обучении глаза испытывают чрезмерную нагрузку, которая часто ведёт к астенопии – переутомлению глаз.

В период интеллектуальной деятельности необходимо давать отдых глазам, применяя физкультурную паузу каждые 1,5–2 часа зрительно-умственной работы. Можно на 1–2 минуты закрыть их или некоторое время смотреть вдаль. Полезен и своеобразный массаж глаз, для чего нужно кончиками пальцев несколько раз слегка нажать на глазные яблоки, предварительно смокнув веки. Полезны круговые движения глаз. Через каждые 2 часа умственного труда необходимо заниматься специальными комплексами упражнений в течение 10–15 минут, для того чтобы активизировать работу бездействующих глазных мышц и наоборот, расслабить те из них, на которые падает основная нагрузка. Тем самым создаются условия для профилактики переутомления глаз и их заболеваний. В целях профилактики различных заболеваний органа зрения следует выполнять комплекс упражнений для глаз, который при регулярном характере дает хороший результат. Специальная тренировка, гимнастика для глаз, разработанная по методике советского офтальмолога профессора Э.С. Аветисова в условиях образовательного процесса, поможет предупредить переутомление органа зрения, снять эмоциональное напряжение, так как во время выполнения этого комплекса упражнений студент переключает свое внимание на другой объект и включается в другой вид деятельности [5].

Возвращаясь к статистике, стоит отметить, что 70,8% респондентов (n = 17) не знает о существовании каких-либо методов, позволяющих избежать возникновения переутомления. Но при этом 66,7% (n = 16) от общего числа участников анкетирования считают возможным избежать переутомления, пользуясь методами физической культуры. При использовании всех вышеперечисленных в статье методик стоит учитывать, что необходимо придерживаться нормированности оказываемой на организм нагрузки. Она должна быть умеренной, ведь в данном случае основной её целью является профилактика переутомления от учёбы, а не наращивание мышечной массы и достижение высоких результатов в спорте. Избыточная физическая нагрузка в совокупности с усталостью от учёбы окажет обратный, отрицательный эффект на состояние организма – симптоматика переутомления лишь усугубится, и тогда уже может потребоваться помощь врачей. В обязательном порядке стоит учитывать уровень здоровья обучающегося, прибегающего к использованию тех или иных методов. Наличие проблем с сердечно-сосудистой, опорно-двигательной и другими системами организма может служить противопоказанием к выполнению тех или иных упражнений.

В результате проведения исследовательской работы удалось достигнуть всех поставленных целей. Для достижения цели исследования было проведено анкетирование, в результате чего удалось выявить, что более половины респондентов заявили о наличии у них переутомления в ходе дистанционного обучения; отвечая на вопросы о самочувствии, студенты отмечали учащение головной боли, появление проблем со сном, раздражительности, нарушения работоспособности.

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что переутомление среди обучающихся имеет массовый характер; клиническая картина переутомления соответствует изложенной в различных литературных источниках. Факт наличия данных симптомов сильно снижает способность студентов к полноценному обучению. Для того чтобы уменьшить частоту встречаемости переутомления, необходимо продолжать разрабатывать новые методики, в частности основанные на методах физкультуры, которые будут направлены на создание комфортной среды процесса обучения студентов.

Библиографический список


1. Гамова С.Н. *Развитие эмоциональной устойчивости детей старшего дошкольного возраста средствами физической культуры.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007.
2. Гилев Г.А. *Физическое воспитание студентов:* учебник. Москва: МПГУ, 2018.
3. Дедловская М.В. *Физическая культура:* учебно-методическое пособие. Казань: Олитех, 2017.
4. Кучма В.Р. *Гигиена детей и подростков*: учебник для студентов медицинских вузов. Москва: ГЭОТАР-Медиа.
5. Малютина М.В. Физическая культура в профилактике заболеваний органа зрения студентов вуза. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2016; № 7: 23–27.
6. Мухина Е.Е. Теоретические аспекты активного туризма. *Заметки учёного*. 2021; № 5-1: 6810–684.
7. *Степ-аэробика как средство элективных видов физической культуры:* учебно-методическое пособие. Пермь: ПГГПУ, 2018.


References


1. Gamova S.N. *Razvitie `emocional'noj ustojchivosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta sredstvami fizicheskoj kul'tury.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Elec: EGU im. I.A. Bunina, 2007.
2. Gilev G.A. *Fizicheskoe vospitanie studentov:* uchebnik. Moskva: MPGU, 2018.
3. Dedlovskaya M.V. *Fizicheskaya kul'tura:* uchebno-metodicheskoe posobie. Kazan': Oliteh, 2017.
4. Kuchma V.R. *Gigiena detej i podrostkov*: uchebnik dlya studentov medicinskih vuzov. Moskva: G`EOTAR-Media.
5. Malyutina M.V. Fizicheskaya kul'tura v profilaktike zabolevanij organa zreniya studentov vuza. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 7: 23-27.
6. Muhina E.E. Teoreticheskie aspekty aktivnogo turizma. *Zametki uchenogo*. 2021; № 5-1: 6810-684.
7. *Step-a`erobika kak sredstvo `elektivnyh vidov fizicheskoj kul'tury:* uchebno-metodicheskoe posobie. Perm': PGGPU, 2018.


*Статья поступила в редакцию 02.02.23*

УДК 378.8:376.091-056.24 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-229-231

***Erina I.A.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
***Melnik O.V.,*** *postgraduate, Department of Theory, History of Pedagogy and Educational Practice, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: olga.angel2713@gmail.com*

**FORMATION OF ETHNIC COMPETENCE IN THE PROCESS OF TRAINING TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN OF DISABILITIES.** The article is dedicated to one of the urgent problems of modern education – training teachers to work in schools located on the territory of sanatoriums for children with disabilities. Using the example of a special social institution (GBU RK KSS "Simeiz"), an analysis of the number of children in 2021-2022 who underwent treatment and training is presented. Difficulties faced by children in the sanatorium are described. The emphasis is placed on the interaction of doctors and teachers. The question is raised about the presence and role of ethnic competence among teachers, which includes key competencies that should be formed in the process of their training. The main key competencies are emphasized and their detailed descriptive characteristics are given, with the selection of criteria. An attempt has been made to prescribe professional and personal qualities that will be formed in teachers in the process of developing their key competencies. The article notes that the current real picture of the disease of children should orient the professional training of the future.

*Key words:* **teacher, inclusive education, children with disabilities, training, key competencies, ethnic competence.**

***И.А. Ерина,*** *канд. психол. наук, доц., Севастопольский государственный университет г. Севастополь, E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
***О.В. Мельник,*** *аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: olga.angel2713@gmail.com*

# ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Статья посвящена одной из актуальных проблем современного образования – подготовке педагогов к работе в школах, расположенных на территории санаториев для детей с ОВЗ. На примере конкретного социального учреждения (ГБУ РК КСС «Симеиз») представлен анализ количества детей за 2021–2022 г., которые прошли лечение и обучение. Описаны сложности, с которыми сталкиваются дети в санатории. Сделан акцент на взаимодействии врачей и педагогов. Ставится вопрос о наличии и роли этнической компетентности у педагогов, включающей в себя ключевые компетенции, которые должны формироваться в процессе их подготовки. Акцентированы основные ключевые компетенции и дана подробная их описательная характеристика с выделением критерий. Предпринята попытка прописать профессионально-личностные качества, которые будут сформированы у педагогов в процессе развития у них ключевых компетенций. В статье отмечено, что современная реальная картина заболеваний детей должна ориентировать профессиональную подготовку будущих педагогов в системе современного педагогического образования.

*Ключевые слова:* **педагог, инклюзивное образование, дети с ОВЗ, подготовка, ключевые компетенции, этническая компетентность.**

Инклюзивное образование дает возможность детям с ОВЗ, как и обычным детям, обучаться в школах. Иногда это обучение приходится проводить параллельно. Находясь в санатории на лечении, дети сегодня имеют возможность проходить обучение по школьным программам. Примером такого санатория является ГБУ РК КСС «Симеиз» (Государственное бюджетное учреждение клинический специализированный санаторий «Симеиз»), где проходит лечение категория детей в возрасте от 7 лет до 15 лет и от 1 месяца до 3 лет в зависимости от диагноза, заболевания (легочный туберкулез); из группы риска с диагнозом: 1) тубконтакт; 2) инфицированные; 3) с впервые выявленной реакцией манту и диаскен-теста; 4) локальной формой туберкулеза; 5) дети из группы риска, имеющие хроническое течение (хронический бронхит, хронический тонзиллит, дети, перенесшие COVID); 6) дети из неблагополучных семей, родители которых были больны туберкулезом или родились от больных родителей с активной формой туберкулеза; 7) очаг смерти – дети, поступившие из очага смерти (один из родителей или родственников, которые скончались от активного туберкулеза).

Большое внимание уделяется детям, имеющим и сопутствующие заболевания: нарушение деятельности нервной системы, осанки; заболевания мочеполовой системы (недержание мочи в дневное и ночное время); врожденные патологии слухового зрительного и речевого аппарата.

Таблица 1

Количество поступивших детей помесячно за три года в санаторно-курортном учреждении ГБУ РК КСС «Симеиз»

| *Месяцы* | *2020* | *2021* | *2022* |
|---|---|---|---|
| Январь | 60 | 68 | 57 |
| Февраль | 55 | 84 | 73 |
| Март | 84 | 70 | 80 |
| Апрель | 0 | 94 | 80 |
| Май | 0 | 86 | 94 |
| Июнь | 92 | 98 | 91 |
| Июль | 104 | 114 | 119 |
| Август | 122 | 99 | 99 |
| Сентябрь | 55 | 73 | 73 |
| Октябрь | 75 | 62 | 63 |
| Ноябрь | 71 | 63 | 62 |
| Декабрь | 63 | 65 | 61 |
| *Всего* | *781* | *976* | *952* |

Последние два года стали поступать дети, перенесшие заболевание COVID-19 по месту жительства. Результаты проведенной сравнительной характеристики за последние три года количества детей, которые лечились и обучались, представлены в табл. 1.

По результатам проведенного анализа видно, что количество детей, нуждающихся в санаторном лечении в 2021 году, составило 976 чел. В 2022 году этот показатель несколько уменьшился. Как говорилось уже выше, дети, имеющие различные заболевания, нуждаются в лечении, но они также нуждаются и в образовании, которое должно быть независимо от сложившейся в их жизни социальной ситуации. Однако, как показывает практика, многие педагоги не готовы полностью к работе с детьми. Тем самым возникает необходимость усиления специальной профессиональной подготовки будущих педагогов.

В этой связи цель статьи заключается в изучении возможности повышения эффективности подготовки педагогов к работе с детьми ОВЗ в процессе формирования этнической компетентности.

Задачи: 1. Изучить содержание компетенций, формирующих этническую компетентность будущих педагогов. 2. Рассмотреть специфику профессиональной подготовки будущих педагогов к работе с детьми с ОВЗ.

Научная новизна статьи определяется выявлением сформированности ключевых компетенций педагога на основе выделенной ключевой этнической компетенции в работе с детьми ОВЗ.

Теоретическая значимость статьи заключается в конкретном анализе современного состояния подготовки педагогов в работе с детьми ОВЗ, направленной на тесное взаимодействие с предписанным лечением детей и взаимосвязь с воспитательно-образовательном процессом.

Практическая значимость – содержание представленного теоретического анализа роли подготовки педагога к работе с детьми ОВЗ в школе, расположенной на территории санаторно-курортного учреждения ГБУ РК КСС «Симеиз».

Деятельность педагогов в санатории должна осуществляться во взаимодействии с предписанным лечением детей. Чтобы лечение было успешным, необходимо хорошо отладить сочетание педагогической деятельности и лечебно-профилактическую работу. Огромную роль в этом непростом контакте должно играть четкое, слаженное, взаимодополняющее взаимодействие медико-педагогического коллектива санатория. Дети, проходящие лечение в санатории, находятся без родителей и основных их педагогов. Попадая в санаторий на период лечения, они чаще всего испытывают различные сложности. Во-первых, принятия себя как человека, имеющего заболевание. Во-вторых, попадя в новые условия, ребенок испытывает страх перед незнакомым. Новые люди, требования порождают эмоциональный стресс, который проявляется в нестабильности нервной системы, которую можно наблюдать в эмоциональной возбудимости, раздражительности, утомляемости, снижении работоспособности и т. д. В-третьих, чаще всего в санатории попадают разновозрастные дети из одной семьи,

и разобщение их также влияет на стабильность психологического состояния, так как дома они привыкли быть все вместе.

Педагогам, работающих в санаториях, необходимо строить воспитательно-образовательный процесс с учетом диагноза и симптома протекания у них основного заболевания, знать их индивидуальные физиологические и психологические особенности, а также социальную сферу жизнедеятельности. Поэтому необходимо, чтобы между врачами и педагогами был тесный контакт. Для детей санаторий – это место, где о них по-настоящему заботятся. Это своеобразная экологическая ниша. Сегодня на базе санаторно-курортных учреждений открываются образовательные школы, и взаимодействие врачей и педагогов становиться необходимым.

Общегосударственные образовательные программы в школах на территориях санаториев необходимо пересматривать, так как они должны быть индивидуально специализированными для детей, находящихся на длительном лечении. Детские санатории сегодня – это не только учреждения, где ребенок оздоравливается, но и имеет возможность не отстать от своей программы обучения, то есть их можно называть медико-педагогическими учреждениями. Это объекты социального назначения, в которых осуществляется восстановительное лечение, школьное обучение, а также все виды воспитания. Возникающие проблемы в обучении и воспитании детей, находящих на длительном лечении, поднимают самый острый и важный вопрос современного образования – подготовки педагогов для работы в санаторно-курортных учреждениях, на территориях которых открываются образовательные школы. Какой она должна быть? Какими компетенциями должен обладать педагог? Для проведения такой педагогической работы педагогу необходимо владеть ключевыми компетенциями. При подготовке педагогов для таких школ этническая компетентность сегодня должна являться основой становления современного образования [1–7].

Ключевые компетенции – входящие, формирующие этническую компетентность – это те компетенции, которые необходимы человеку в жизни, а также для успешной его профессиональной деятельности. В список этих компетенций можно внести следующие: профессиональную; информационную; коммуникативную (педагогический такт, достижение взаимопонимания, реакция на ошибки, реакция на трудности), самообладание; регулятивную; правовую. Рассмотрим их подробнее.

1. Педагог профессионально компетентен тогда, когда его деятельность качественная. Он должен уметь справляться с возникающими профессионально-педагогическими проблемами на основе полученных специальных знаний в условиях профессиональной подготовки и повышения квалификации [6; 7].

2. Приобретение информационной компетенции заключается в постоянном поиске новых источников для активизации своей познавательной деятельности для нахождения информации, которая поможет изменить и создать интересные современные занятия с обучающимися; построение своей высокоорганизованной работы с использованием информационных ресурсов, профессионального инструментария, различных методических комплексов [3].

3. Эта компетенция проявляется в умении использовать знания о коммуникативных каналах передачи и приема информации между людьми; установление контакта с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста, родителями (лицами, их замещающими), коллегами по работе [1].

Критерии данной компетентности: умение диагностировать в процессе вербальной и невербальной коммуникации личные свойства и качества собеседника; владение набором личностных качеств в общении (ораторское искусство, публичное выступление, способность убеждать и аргументировать свою точку зрения и др.

4. Немаловажную роль играет и регулятивная компетентность в построении различных межличностных взаимоотношений. Она является функционально значимой стороной педагога. Критерии компетенции: умение управлять своим поведением, деятельностью, действиями, отслеживать и контролировать свои эмоции, быть стрессоустойчивым.

5. Компетенция, связанная с действиями педагога, обеспечивающая эффективное использование законодательных и нормативных правовых документов в области образования [4].

Итак, формирование и развитие ключевых компетенций, рассмотренных выше, помогут педагогу брать на себя ответственность за те решения, которые он будет принимать; конструктивно разрешать различные конфликты, конфликтные ситуации; принимать активное участие в улучшении демократических общественных институтов;

– строить свою педагогическую деятельность с учетом многонационального общества, уважения других культур, языка, точек зрения, религии; использовать в процессе коммуникации разные виды речи, а также изучение других языков для общения; применять информационные технологии в трансляции своих результатов, опыта работы;

– не останавливаться в своем самообразовании, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, и в своей личной, общественной жизни.

В настоящее время педагог является центральной фигурой учебного процесса. Он играет определяющую роль в развитии личности обучающегося, и поэтому его профессиональная подготовка должна учитывать те новообразования, которые сложились в образовательной парадигме. Педагогическая деятельность в санаторно-курортных учреждениях должна быть лечебным фактором, благоприятно влияющий на психику обучающегося. Ее методы, способы должны способствовать укреплению здоровья, как физически, так и психологически больного ребенка.

Используя ключевые компетенции, педагог помогает ребенку мягко пройти период адаптации к новым условиям, войти в учебный процесс и с интересом заниматься на уроках. Созданные оптимальные условия для лечения и обучения больных детей дают возможность педагогу, используя все ключевые компетенции, поддержать ребенка, вселить в него уверенность в том, что он нужен не только родителям, но и стране, в которой он живет, создать интересную, увлекательную атмосферу в детском коллективе, обогатить новыми знаниями и навыками.

С помощью профессионально подготовленного педагога к взаимодействию с детьми с ОВЗ их жизнь в санаториях оказывается положительно насыщенной, они находят новых друзей в классе, оказываются в ситуации успеха по предметам, демонстрируют желание учиться, общаться и заниматься творческой деятельностью. Педагог, работающий в школах на территории санаторно-курортного учреждения, должен обладать не только знаниями по предметам, но и способностями через комплекс различных проводимых мероприятий на базе санатория, заинтересовать самого ребенка на ориентацию выздоровления. Он должен активизировать каждого обучающегося на проявление своих наклонностей, талантов в процессе профессионально-этического взаимодействия, происходящего между ним и ребенком, где профессиональная этика тесно связана с нравственными нормами, регулирующими ее. В санатории у ребенка есть возможность контактировать не только с детьми в классе, но и после обучения, во внеурочной деятельности с взрослыми. Основная задача для педагога в период лечения и обучения ребенка – создать оптимальные условия для развития личности в учебно-воспитательном процессе. Воспитание нравственных привычек, создание дружного, внимательного и понимающего детского коллектива в условиях санатория – одна из основных профессиональных задач педагога. Во время контактов с детьми педагог должен стараться делать акцент на философское учение о морали (нравственности), так как это отражает «учение о правильной жизни», которое строится на основе общих представлений о сущности мира и месте человека в нем. Мораль и нравственность – реальные духовно-социальные явления, [5] необходимые людям для взаимодействия. В связи с этим в программы по подготовке педагогов необходимо внести следующие научные направления: психолого-педагогическая культура современного педагога; этика взаимоотношений педагога и школьников и ряд других [2]. Важно отметить, что профессиональная готовность педагога к профессионально-этическому взаимодействию с детьми ОВЗ представляет собой устойчивую структурно-функциональную систему ключевых компетенций личности педагога, включающую в себя три основные группы (межличностные, инструментальные и системные), обеспечивающие продуктивную социально-педагогическую его деятельность. Востребованность обществом такого специалиста диктует современная реальная картина заболевания детей и необходимость эффективно формировать человеческий потенциал в современных условиях [8; 9], в том числе из числа детей с ОВЗ.

Таким образом, в современном меняющемся мире профессия педагога становится востребованной, но уже в своем обновленном содержании. Необходимо отметить, что на сегодняшний день недостаточно исследований в области современного состояния подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ во время их лечения в образовательных учреждениях санаториев и изучения и формирования ключевой этнической компетенции в работе с детьми ОВЗ.

Библиографический список


1. Новиков В.С. *Управленческое общение (коммуникативная компетентность руководителей образовательных учреждений)*. Available at: https://infourok.ru/material.html?mid=78653
2. Петрова С.С., Беляева А.Н. *Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательных учреждениях*. Москва: Издательство Молодой ученый, 2020; № 49 (339): 418–420.
3. Сарбаев Л.В. *Ключевые компетенции современного педагога*. Available at: https://s-ba.ru/conf-posts-2022-05/tpost/kif8i760f1-klyuchevie-kompetentsii-sovremennogo-ped
4. Федченко Т.В. *Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности социального педагога*. Available at: https://nsportal.ru/shkola/pravo/library/2015/10/31/normativno-pravovye-osnovy-professionalnoy-deyatelnosti-sotsialnogo
5. *Этика – философское учение о морали*. Available at: https://revolution.allbest.ru/ethics/00352116_0.html
6. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. и др. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий*. Москва, 2022.
7. Исайкин И.В., Сухих Л.Э., Сорокопуд Ю.В. Эффективные способы использования информационно-коммуникативных технологий для повышения самообразовательной мотивации у студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 384–387.

8. Лапшин В.А. *Человеческий потенциал молодежи как источник социокультурных изменений*. Диссертация ... кандидата философских наук. Москва: Московский гуманитарный университет, 2013.
9. Лапшин В.А. Пути развития человеческого потенциала под влиянием биомедицинских технологий (по мнению молодежи здоровой и с ограниченными возможностями по здоровью). *Знание. Понимание. Умение*. 2016; № 3: 97–102.

References

1. Novikov V.S. *Upravlencheskoe obschenie (kommunikativnaya kompetentnost' rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij)*. Available at: https://infourok.ru/material.html?mid=78653
2. Petrova S.S., Belyaeva A.N. *Integraciya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (OVZ) v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*. Moskva: Izdatel'stvo Molodoj uchenyj, 2020; № 49 (339): 418-420.
3. Sarbaev L.V. *Klyuchevye kompetencii sovremennogo pedagoga*. Available at: https://s-ba.ru/conf-posts-2022-05/tpost/kif8i760f1-klyuchevie-kompetentsii-sovremennogo-ped
4. Fedchenko T.V. *Normativno-pravovye osnovy professional'noj deyatel'nosti social'nogo pedagoga*. Available at: https://nsportal.ru/shkola/pravo/library/2015/10/31/normativno-pravovye-osnovy-professionalnoy-deyatelnosti-sotsialnogo
5. *`Etika – filosofskoe uchenie o morali*. Available at: https://revolution.allbest.ru/ethics/00352116_0.html
6. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva, 2022.
7. Isajkin I.V., Suhih L.`E., Sorokopud Yu.V. `Effektivnye sposoby ispol'zovaniya informacionno-kommunikativnyh tehnologij dlya povysheniya samoobrazovatel'noj motivacii u studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 384-387.
8. Lapshin V.A. *Chelovecheskij potencial molodezhi kak istochnik sociokul'turnyh izmenenij*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Moskva: Moskovskij gumanitarnyj universitet, 2013.
9. Lapshin V.A. Puti razvitiya chelovecheskogo potenciala pod vliyaniem biomedicinskih tehnologij (po mneniyu molodezhi zdorovoj i s ogranichennymi vozmozhnostyami po zdorov'yu). *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2016; № 3: 97-102.

*Статья поступила в редакцию 18.01.23*

УДК 37.032 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-231-233

***Piroglanov Sh.Sh.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Head of Department 100, Krasnodar Higher Military Aviation School n.a. Hero of the Soviet Union A.K. Serov, Ministry of Defence of the Russian Federation (Krasnodar, Russia), E-mail: marat.piroglanov@mail.ru*
***Sklyarov V.P.,*** *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Krasnodar Higher Military Aviation School n.a. Hero of the Soviet Union A.K. Serov, Ministry of Defence of the Russian Federation (Krasnodar, Russia), E-mail: marat.piroglanov@mail.ru*
***Paleny A.V.****, teacher, Krasnodar Higher Military Aviation School n.a. Hero of the Soviet Union A.K. Serov, Ministry of Defence of the Russian Federation (Krasnodar, Russia), E-mail: marat.piroglanov@mail.ru*

**VALUE-MOTIVATIONAL ATTITUDES AS A FACTOR IN INCLUDING CADETS IN PRO-SOCIAL ACTIVITIES.** External indicators of value orientations formation are qualities manifested in words, emotional reactions, actions and deeds of servicepersons. It is shown that pro-social activity and inclusion of cadets in the affairs of public organizations become one of the important tasks in the work with students. The article draws attention to the study of pro-social activity in students, which is very relevant also because the individual entering independent life, before a number of opportunities, regardless of the family environment, to be actively involved in pro-social activity. A number of problems complicating development of volunteering movement in higher education institutions, such as low number of the cadets involved in this process, heterogeneity of the organized forms, a narrow spectrum of directions of activity of volunteers and absence of integration of volunteering in educational process are noted. It is concluded that in educational institutions of Russia there is an active work on inclusion of cadets in various directions of pro-social activity: volunteering, charity, prosocial health activity, etc.

*Key words:* **value-motivational attitudes, factor, cadets, prosocial activity, volunteering, military educational institutions.**

***Ш.Ш. Пирогланов,*** *канд. пед. наук, зам. нач. 100 кафедры ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации, г. Краснодар, E-mail: marat.piroglanov@mail.ru*
***В.П. Скляров****, канд. техн. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации, г. Краснодар, E-mail: marat.piroglanov@mail.ru*
***А.В. Паленый****, преп., ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации, г. Краснодар, E-mail: marat.piroglanov@mail.ru*

# ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ УСТАНОВКИ КАК ФАКТОР ВКЛЮЧЕНИЯ КУРСАНТОВ В ПРОСОЦИАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Внешними показателями формирования ценностных ориентаций являются качества, проявляющиеся в словах, эмоциональных реакциях, действиях и поступках военнослужащих. Показано, что просоциальная активность и включение курсантов в дела общественных организаций становится одной из важных задач в работе со студентами. В данной статье обращено внимание к изучению просоциальной деятельности у студенческой молодежи, которое является весьма актуальным еще и по тому, что, вступая в самостоятельную жизнь, перед личностью открывается ряд возможностей, независимо от семейного окружения, активно включаться в просоциальную деятельность. Отмечен ряд проблем, затрудняющих развитие волонтерского движения в вузах, такие как низкая численность курсантов, вовлеченных в этот процесс, неоднородность организованных форм, узкий спектр направлений деятельности волонтеров и отсутствие интеграции добровольчества в образовательный и воспитательный процессы [6, с. 220]. Сделан вывод, что в учебных заведениях нашей страны ведется активная работа по включению курсантов в различные направления просоциальной активности: волонтерство, благотворительность, просоциальная активность в сфере здоровья и другие.

*Ключевые слова:* **ценностно-мотивационные установки, фактор, курсанты, просоциальная деятельность, волонтерство, военно-учебные заведения.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что современная ситуация, сложившаяся в настоящее время, свидетельствует о необходимости признания значимости процесса формирования ценностно-мотивационных установок курсантов. Ценностные ориентации являются важнейшими компонентами структуры личности, которые обусловливаются ее жизненным опытом и определяют её поведение, а также отношение к окружающей действительности. Все вышесказанное в полной мере относится к военно-учебным заведениям, где и происходит воспитание курсантов.

Цель данной статьи заключается в исследовании ценностного подхода к проблеме воспитания курсантов военно-учебных заведений; побуждение человека к просоциальному поведению, то есть к поведению, направленному на помощь другому человеку, не теряет актуальности в современном мире. Более того, существуют профессии, к представителям которых в настоящее время обществом предъявляются требования демонстрировать просоциальное поведение.

Основную задачу статьи можно определить следующим образом: рассмотреть понятия «просоциальная деятельность», «просоциальное поведение», «волонтерство» и их сущность.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической лите-

ратуры) и практические аспекты (наблюдение за курсантами высшего военного училища).

Научная новизна статьи определяется изучением ценностно-мотивационных установок как факторов включения курсантов в просоциальную деятельность. Теоретическая значимость отражается в расширении знаний о видах просоциальной мотивации и функциях просоциального поведения, выявлении социально-педагогических условий, необходимых для реализации воспитательного потенциала событийного волонтерства.

Практическая значимость представлена через включение курсантов в различные направления просоциальной активности: волонтерство, благотворительность, просоциальную активность в сфере здоровья, которые содействуют ее самореализации, саморазвитию и профессионализации.

Армия как специфический социальный институт располагает характерной для нее системой ценностных ориентаций, обусловленной особенностями служебно-боевой деятельности, личностно-ценностных установок и ориентиров для каждого военнослужащего. Внешними показателями формирования ценностных ориентаций являются качества, проявляющиеся в словах, эмоциональных реакциях, действиях и поступках военнослужащих. Ценностные ориентации курсантов военно-учебных заведений носят развивающийся характер и представляют собой динамическую систему в качестве реально действующих мотивов деятельности, ведущие к росту и совершенствованию личности в процессе собственного последовательного развития.

Ценностный подход к проблеме воспитания курсантов военно-учебных заведений, становления личностной зрелости включает в себя изучение содержания, структуры, динамики, роли ценностей воинской службы. Затем на этой основе определяются пути формирования личности защитника Родины и ее коррекции в интересах воспитания самой личности.

Необходимость изучения ценностей для курсантов военно-учебных заведений вызвана тем, что они рассматриваются как система идеалов, ценностных представлений и установок на будущую офицерскую службу, позволяющую эффективно формировать личность защитника Родины. Исследование побуждения человека к просоциальному поведению, то есть к поведению, направленному на помощь другому человеку, не теряет актуальности в современном мире. Более того, существуют профессии, к представителям которых в настоящее время обществом предъявляются требования демонстрировать просоциальное поведение.

Ценностно-мотивационные установки являются одним из видов социальной установки. Социальная установка (аттитюд) – это «психологическое переживание индивидом ценности, значения, смысла социального объекта» [1, с. 284]. Аттитюд имеет три компонента: когнитивный (осознание объекта социальной установки), аффективный (эмоциональная оценка объекта) и поведенческий (последовательное поведение по отношению к объекту).

Имеются исследования, рассматривающие мотивацию к просоциальному поведению в качестве посредника между осознанностью и просоциальным поведением. То есть личность, проявляющая просоциальное поведение, скорее всего, будет действовать с наиболее интернализованной формой просоциальной мотивации из вышеперечисленных, поскольку никакие внешние вознаграждения или последствия не связаны с выбором, сделанным в задаче социальной осознанности.

Обращение к изучению просоциальной деятельности у студенческой молодежи является весьма актуальным еще и потому, что, вступая в самостоятельную жизнь, перед личностью открывается ряд возможностей активно включаться в просоциальную активность, независимо от семейного окружения. Включению в просоциальную деятельность может содействовать как собственная активность курсанта (когда он самостоятельно выбирает направление деятельности в соответствии со своими интересами), так и целенаправленная работа вуза по привлечению и обучению курсантов прежде всего к волонтерской деятельности. В настоящее время в научной литературе недостаточно раскрыта проблема вовлеченности курсантов, имеющих разную профессиональную направленность, в просоциальную деятельность [2–7].

Просоциальное поведение может осуществляться в различных контекстах: межличностном (помогающее поведение), групповом (волонтерство, гражданское поведение) и взаимозависимом (кооперация).

Помимо волонтерства, еще одним важным направлением просоциальной деятельности является благотворительность. Благотворительная деятельность – это «добровольная деятельность граждан и юридических лиц по бескорыстной (безвозмездной или на льготных условиях) передаче гражданам или юридическим лицам имущества, в том числе денежных средств, бескорыстному выполнению работ, предоставлению услуг, оказанию иной поддержки».

Однако интернализация норм личностью не дает исчерпывающего представления о развитии просоциального поведения. Исследователи отмечают сложность идентификации какой-либо единственной нормы как определяющей оказание помощи. В свою очередь, конформное по отношению к норме поведение может свидетельствовать как о ее усвоении конкретным индивидом, так и о подчинении социальному давлению. К тому же в определенных обстоятельствах могут действовать несколько конкурирующих социальных норм.

Классифицируя мотивы просоциального поведения, Е.Г. Клери и соавторы опираются на предположение, что люди могут выполнять одни и те же действия, но эти действия обусловливают различные психологические функции (социальные установки). Соответственно, авторами выделяются следующие функции просоциального поведения:

– выражение ценностей, связанных с проявлением альтруизма и гуманности по отношению к другим людям;

– возможность получить новый опыт или применить уже имеющиеся знания, умения и навыки, которые могут быть невостребованными вне просоциального контекста;

– возможность провести время с друзьями и заняться социально одобряемой деятельностью;

– возможности для дальнейшего карьерного роста (например, многие спортсмены в детстве помогали при организации спортивных соревнований) или поддержания профессиональных навыков;

– возможность защитить эго от рефлексии своих отрицательных качеств путем уменьшения чувства вины за то;

– возможность саморазвития в процессе переживания позитивных эмоций [7, с. 1546].

В зависимости от источника выделяются следующие виды просоциальной мотивации:

1) внешняя мотивация, определяемая как желание похвалы или награды, или чтобы избежать наказания;

2) внутренняя мотивация – сочетание внутренних и внешних факторов, которые действуют через уважение на основе давления, например, для уклонения от виновности или социального одобрения;

3) идентифицированная мотивация, действующая в соответствии с собственными ценностями или целями, и наиболее интернализованная форма мотивации среди этих трех источников.

Ряд работ отечественных ученых посвящен изучению различных аспектов просоциальной деятельности студенческой молодежи. Рассмотрим некоторые из них.

Исследование Кислякова П.А., Шмелевой Е.А. и Александрович О.М. посвящено выявлению взаимосвязи сформированности моральных норм и норм безопасного просоциального поведения курсантов. Авторы обращают внимание на безопасный характер просоциального поведения, поскольку социальная активность может приводить к противоправным действиям (самосуд, инициативная борьба с педофилией и т. п.). Установлено, что у курсантов, добровольно принявших участие в исследовании, морально-этическая ответственность сформирована на должном уровне: доминируют нормы заботы и справедливости, однако нормы лояльности и уважения к власти мало сформированы, что является фактором риска. Большинство курсантов имеют средний уровень просоциальности (альтруизма), ориентированы на норму «затраты – вознаграждение», т. е. у них преобладает «эгоистическая» мотивация альтруистического поведения. Второй по значимости среди респондентов является норма «социальной ответственности». В результате статистического анализа были выявлены предикторы просоциальности и морально-этической ответственности молодежи: нормы «затраты – вознаграждения» и «лояльность» [2, с. 116].

Одним из таких исследований совместной деятельности студенческих молодежных групп является работа М.И. Логиновой, где сравнивались различные социально-психологические характеристики реальных групп – учебных и молодежных субкультур просоциальной направленности (например, добровольческие группы в вузе). У последних были выявлены более высокие уровни сплоченности и развития психологического климата по сравнению с учебными группами, а также коллективистическая направленность в восприятии своей группы. Автор делает вывод, о том, что исследуемые просоциальные группы «представляют собой высокоинтегрированное сообщество, где преобладают мажорный, оптимистичный тоны совместной деятельности, взаимопомощь, доброжелательность, психологическая защищенность членов субкультурного сообщества. Подобная группа представляет для курсантов самостоятельную ценность, наблюдается заинтересованность в решении групповой задачи, стремление внести свой вклад в ход совместной деятельности, участвовать в коллективных формах работы» [3, с. 661].

Другое исследование М.И. Логиновой было посвящено изучению ценностных ориентаций личности и уровня благоприятности межгруппового взаимодействия у представителей просоциальных молодежных субкультур, возникших на базе разного образовательного звена (среднего общеобразовательного, профессионального и высшего образования). То есть фактически исследовались и сопоставлялись обучающиеся разных возрастных групп – подростковые и юношеские просоциальные сообщества. Полученные результаты свидетельствуют о сходстве индивидуальных ценностей у респондентов независимо от их принадлежности к той или иной возрастной группе. Автор предполагает, что это может свидетельствовать о первоначальной близости ценностных ориентаций в просоциальных молодежные сообществах. Групповые ценности в данном случае подчеркивают для ее членов уникальность выбранной группы, что является весьма значимым для подросткового и юношеского возраста. Также в исследовании

было выявлено, что студенческие просоциальные группы отличаются более высоким уровнем благоприятности межгруппового взаимодействия, чем группы учащихся школы и профессиональных образовательных организаций. Предположительно это связано с возрастными особенностями подростков, более склонных к внутригрупповому фаворитизму и открытой демонстрации своей идентичности, что, безусловно, заслуживает особого внимания работников образовательной организации.

Значимыми факторами, способствующими вовлеченности курсантов в благотворительную деятельность, согласно данным эконометрических методов моделирования, примененными М.Ш. Уразбаевым, являются пол, возраст, доход, опыт пожертвований и участие в деятельности общественных организаций. В свою очередь, вероисповедание и участие в общественно-политической деятельности не являются значимыми факторами включенности молодежи в благотворительную деятельность [5, с. 1076].

Развитию культуры благотворительности способствует то, что молодые люди более доверчивы (нечасто сталкивались с проявлениями мошенничества) и подвержены влиянию моды, поэтому использование социальных сетей, где имеется возможность доносить сведения о работе благотворительной организации в интерактивной форме, что призвано компенсировать дефицит информации для молодежной аудитории.

Поскольку образовательная организация является одним из институтов социализации молодежи, то важно, чтобы в нем осуществлялась работа по включению обучающихся в просоциальную деятельность, где волонтерская (добровольческая) деятельность занимает приоритетное место.

Для молодежи наиболее важными мотивами участия в волонтерской деятельности являются следующие: возможность приобретения профессиональных компетенций, интеграция в профессиональные сообщества через новые контакты и знакомства, получение необходимых знаний и навыков на практике.

Студенческое волонтерство обладает высоким личностно-развивающим потенциалом, поскольку задействует мотивационно-ценностные, когнитивные, деятельностные и коммуникативные ресурсы. Содействует развитию у курсантов личностных качеств ответственного профессионала, активного гражданина, нравственной самоактуализирующейся личности. Организация волонтерской деятельности в вузе может идти по следующим направлениям: инициирование волонтерских проектов, отбор курсантов для участия в них, распределение по выполняемым функциям, подготовка волонтеров, руководство и сопровождение волонтеров в процессе проведения мероприятия (реализации проекта) и оценка их деятельности.

Волонтерская деятельность способствует развитию у курсантов «гибких» навыков (неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков), которые сейчас являются весьма востребованными работодателями.

В настоящее время в нашей стране активно развивается событийное волонтерство, которое направлено на помощь в организации и проведении широкомасштабных и значимых событий. Самым крупным субъектом этого вида волонтерства выступает студенческая молодежь.

Как отмечают М.А. Мазниченко и Г.С. Папазян, студенческое событийное волонтерство имеет ряд особенностей, отличающих его от других видов волонтерства и от добровольчества: командная организация, зависимость результата от слаженной работы коллектива; широкий выбор волонтерских функций; коммуникация, в том числе на иностранных языках, с представителями различных социальных групп; высокий уровень ответственности и ряд других. Для реализации воспитательного потенциала событийного волонтерства в вузе необходимо создавать необходимые социально-педагогические условия:

– в подготовке и организации работы курсантов-волонтеров делается акцент на изменении позиции курсанта с объектной (исполнитель) на субъектную (саморазвитие посредством волонтерства);

– создание студенческих сообществ, в которых происходит разновозрастное взаимодействие, передача опыта от курсантов с большим стажем волонтерской деятельности начинающим волонтерам;

– организация волонтерства как яркого, значимого события в жизни самих волонтеров;

– обеспечение нешаблонности воспитания курсантов посредством волонтерства;

– ориентация волонтерской деятельности в зоне ближайшего развития (высокий уровень трудности выполняемых задач, выход из «зоны комфорта») [4, с. 24].

Первоначально курсанты знакомятся с особенностями деловой коммуникации и приобретают практические навыки ведения переговорного процесса, изучают опыт корпоративной благотворительности и готовятся к проектной деятельности в этой сфере. Далее обучающиеся вовлекаются в реализуемые на базе коммерческих организаций проекты или в проекты социальных служб, общественных организаций, сотрудничающих с представителями бизнес-сообщества. Затем курсанты становятся авторами социальных проектов, где в качестве ресурса выступает корпоративная благотворительность. Во время прохождения практик и выполнения самостоятельной работы курсантам также предлагаются специальные задания, направленные на развитие умения планировать организацию совместной деятельности в социальной сфере с корпоративными благотворителями.

Исследования студенческих волонтерских коллективов показывают, что для способности эффективно решать поставленные перед ними задачи социально ориентированной деятельности, объединение курсантов должно продемонстрировать готовность к выполнению этой деятельности. К структурным составляющим готовности студенческого коллектива быть субъектом социально направленной деятельности относятся: готовность к выявлению социальных проблем, решению задач мониторинга, вовлечению в волонтерское движение новых членов, установлению социальных контактов и поиску новых эффективных способов социально направленной деятельности.

Необходимо отметить ряд проблем, затрудняющих развитие волонтерского движения в вузах: низкая численность курсантов, вовлеченных в этот процесс, неоднородность организованных форм (большинство студенческих объединений не имеют нормативного закрепления деятельности), узкий спектр направлений деятельности волонтеров (экологическое, донорство социальное, пропаганда здорового образа жизни) и отсутствие интеграции добровольчества в образовательный и воспитательный процессы.

Таким образом, можно сделать выводы, что в учебных заведениях нашей страны ведется активная работа по включению курсантов в различные направления просоциальной активности: волонтерство, благотворительность, просоциальную активность в сфере здоровья и другие. Такого рода деятельность отвечает запросам молодежи, содействует ее самореализации, саморазвитию и профессионализации.

Библиографический список


1. Андреева Г.М. *Социальная психология*: учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс, 2004.
2. Кисляков П.А. Моральные основания и социальные нормы безопасного просоциального поведения молодежи. *Образование и наука*. 2020; № 10: 116–138.
3. Логвинова М.И. Особенности социально-психологических условий совместной деятельности студенческих молодежных групп. *Ученые записки*. 2022; № 1 (61): 661–670.
4. Мазниченко М.А. Исследование развивающего потенциала студенческого событийного волонтерства. *Вестник РМАТ.* 2019; № 2: 24–34.
5. Уразбаев М.Ш. Выявление факторов вовлеченности населения в частную благотворительность. *Финансовая аналитика: проблемы и решения.* 2017; № 9 (339): 1076–1084.
6. Щеголь А.И. Система ценностей курсантов военно-учебных заведений в современных условиях. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2016; № 10 (140): 220–224.
7. Clary E.G., Snyder M., Ridge R.D. et al. Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach. *Journal of personality and social psychology*. 1998; № 74 (6): 1516–1530.


References


1. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Aspekt Press, 2004.
2. Kislyakov P.A. Moral'nye osnovaniya i social'nye normy bezopasnogo prosocial'nogo povedeniya molodezhi. *Obrazovanie i nauka*. 2020; № 10: 116-138.
3. Logvinova M.I. Osobennosti social'no-psihologicheskih uslovij sovmestnoj deyatel'nosti studencheskih molodezhnyh grupp. *Uchenye zapiski*. 2022; № 1 (61): 661-670.
4. Maznichenko M.A. Issledovanie razvivayuschego potenciala studencheskogo sobytijnogo volonterstva. *Vestnik RMAT*. 2019; № 2: 24-34.
5. Urazbaev M.Sh. Vyyavlenie faktorov vovlechennosti naseleniya v chastnuyu blagotvoritel'nost'. *Finansovaya analitika: problemy i resheniya*. 2017; № 9 (339): 1076-1084.
6. Schegol' A.I. Sistema cennostej kursantov voenno-uchebnyh zavedenij v sovremennyh usloviyah. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2016; № 10 (140): 220-224.
7. Clary E.G., Snyder M., Ridge R.D. et al. Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach. *Journal of personality and social psychology*. 1998; № 74 (6): 1516-1530.


*Статья поступила в редакцию 08.02.23*

УДК 371.8 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-234-236

***Saidova A.S.**, researcher, Art History Department, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Eussia), E-mail: sanjela8@yandex.ru*
***Sautieva F.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: fbilan@mail.ru*
***Minazova Z.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*

**VISUAL ACTIVITIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING SCHOOLCHILDREN'S RESEARCH SKILLS.** The article focuses on extracurricular activities as a means of developing students' research skills. The authors consider the definition of research skills. The authors define features of extracurricular activities as a means of shaping the research skills of younger students. The experimental approach to the formation of research skills of third grade students in extracurricular activities in the field of art is revealed. The work considers the main purpose of the study to identify the impact of creating extracurricular activities that combine interactive communication between children and regular group work of students on the formation of research skills of junior high school students in extracurricular activities. The author concludes that the conducted extracurricular fine arts activities have shown a positive impact on the formation of research skills among secondary school students.

*Key words:* **visual activity, extracurricular activities, means, formation, research skills, pupils.**

***А.С. Саидова,** науч. сотр. отдела истории искусств Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: sanjela8@yandex.ru*
***Ф.Б. Саутиева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: fbilan@mail.ru*
***З.М. Миназова**, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*

# ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Данная статья посвящена внеклассной деятельности как средству формирования исследовательских навыков школьников. Авторы рассматривают дефиницию «исследовательские» умения. Они определяют особенности деятельности во внеклассной работе как средство формирования исследовательских навыков у младших школьников. Раскрывается экспериментальный подход к формированию исследовательских умений у учащихся третьих классов во внеклассной работе в области искусства. Основной целью исследования авторы считают выявление влияния создания внеклассных занятий, сочетающих интерактивное общение детей и регулярную групповую работу учащихся, на формирование исследовательских навыков младшеклассников во внеклассной деятельности. Авторы делают вывод, что проведенные внеклассные занятия по изобразительной деятельности показали положительное влияние на формирование исследовательских навыков у учащихся средней школы.

*Ключевые слова:* **изобразительная деятельность, внеурочные занятия, средство, формирование, исследовательские умения, школьники.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что в настоящее время в современных школах одной из главных задач начального общего образования является не только предоставление обучающимся знаний по учебным дисциплинам, которые входят в курс начальной школы, но и их вовлечение в разностороннюю деятельность, формирование умения добывать самостоятельно информацию, анализировать ее, организовывать и планировать, адаптироваться к ситуации и проявлять творческие способности [1–5]. Они пригодятся обучающимся не только при усвоении учебной программы, но и в дальнейшей жизни. Именно поэтому в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования нового поколения исследовательская деятельность является неотъемлемой частью учебного процесса. Именно она может способствовать формированию обозначенных умений [6].

Цель данной статьи заключается в том, чтобы провести экспериментальное изучение возможности формирования исследовательских умений школьников посредством изобразительной деятельности на внеурочных занятиях.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: проанализировать понятие «исследовательские умения младших школьников»; определить особенности формирования исследовательских умений у младших школьников на внеурочных занятиях по изобразительной деятельности; провести три этапа эксперимента и проанализировать результаты исследования.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (наблюдение за школьниками, эксперимент).

Научная новизна статьи определяется изучением понятия исследовательские умения у младших школьников на внеурочных занятиях по изобразительной деятельности.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении педагогического знания о формировании исследовательских умений младших школьников на внеурочных занятиях по изобразительной деятельности.

Практическая значимость представлена через экспериментальную работу по апробации комплекса занятий во внеурочной деятельности, способствующих формированию исследовательских навыков у обучающихся начальной школы.

Педагогу важно постепенно начинать внедрять исследовательскую деятельность уже в начальной школе, т. к. именно младшим школьникам легче овладевать необходимыми для ее реализации умениями. В этом возрасте у детей чаще всего еще сохраняются любознательность, интерес к творчеству и всему новому, тяга к самостоятельности. Необходимо поощрять эти качества и развивать их. Для внедрения исследовательской деятельности важно уметь диагностировать уровень сформированности исследовательских умений у своих учеников, чтобы на основании результатов диагностики корректировать и строить занятия. Для успешной работы учитель должен знать, какую атмосферу создать в классе и по какому плану, модели проводить занятия. Обучающийся должен понимать, для чего и зачем он делает исследование, что оно ему в результате даст. Нельзя пресекать инициативность ребенка. Немаловажна и психологическая обстановка, комфорт детей в процессе работы. Ребенку необходимо понимать, что он может себя свободно проявлять и самовыражаться, что его в любой момент поддержат и не осудят. Педагог при организации занятий должен учитывать возраст детей в классе [5, с. 45].

В современном мире очень активно реорганизуется общественная жизнь, что непосредственно требует развития новых способов образования, которые тесно связаны с индивидуальным развитием личности человека, формирования у учеников умения решать различные задачи для решения встающих перед ними в жизни проблем. В современном мире важным становится формирование у детей способности мыслить самостоятельно, искать и применять новые знания в ходе жизни.

Современный мир показывает необходимость умений и навыков исследовательского поиска, которые должен развить в себе каждый культурный человек для раскрытия своих творческих способностей и интеллектуального потенциала.

Поэтому стоит отметить, что современному образованию требуются корректировки, так как главная задача современного образования заключается в определении путей преобразования и развития интеллектуального и творческого потенциала каждого ребенка с помощью развития и усовершенствования его исследовательских способностей

Для проведения исследования нам было необходимо тщательно наблюдать за обучающимися в процессе занятий по формированию у них упомянутых умений, оценить их готовность самостоятельно справляться с заданиями, а также определить степень выраженности познавательной активности. Внеклассные занятия – это специализированные учебные мероприятия, которые проходят в иной форме, чем занятия в классе. Внеклассные мероприятия предназначены для достижения целей учебного плана, развития творческих способностей учащихся и повышения их интереса к изучению нового. Все это позволит вкупе продиагностировать, насколько сформированы у младших школьников исследовательские умения [2].

Экспериментальное исследование, благодаря которому мы смогли продиагностировать и изучить формирование исследовательских умений у обучающихся начальной школы, проводилось на базе МБОУ «Школы № 8» г. Махачкала. В исследовании принимали участие обучающиеся 3 «А» (экспериментальная группа – 16 человек) и 3 «Б» (контрольная группа – 16 человек) классов. Главная цель нашего исследования – выявить влияние систематического создания проблемных ситуаций и регулярной групповой работы обучающихся с включением диалогового общения между детьми на формирование исследовательских умений младших школьников на внеурочных занятиях по изобразительной деятельности. Для этого нам необходимо обозначить несколько задач, которые должны быть выполнены:

– продиагностировать исходные данные о сформированности исследовательских умений у младших школьников;

– разработать и апробировать внеурочные занятия по изобразительной деятельности, направленные на формирование исследовательских умений у младших школьников;

– проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы.

Исследование проходило в три этапа. Для изучения исследовательских умений младших школьников нами были использованы методики А.И. Савенкова и А.А. Горчинской [4, с. 41]. Результаты первой диагностической методики показали, что в контрольной группе высокий уровень познавательной самостоятельности у 5 обучающихся, это 31% от общего числа участников. Средний уровень познавательной самостоятельности имеют 7 обучающихся, это 44%. Низкий уровень познавательной самостоятельности у 4 обучающихся, что соответствует 25%. По этим результатам можно сделать вывод о том, что большая часть обучающихся 3 «Б» класса имеют средний уровень познавательной самостоятельности.

Созданные и проведенные внеурочные занятия по изобразительной деятельности на формирующем этапе были нацелены на развитие у младших школьников исследовательских умений. Занятия рассчитаны на детей 9–10 лет, то есть на учащихся 3-х классов. Нами были взяты не все исследовательские умения, а их часть. До этого у обучающихся не было подобного опыта, в классе не велась целенаправленная работа по формированию исследовательских умений, они не занимались созданием исследований. Если от обучающихся и требовалось проявлять обозначенные умения, то на этом не акцентировалось внимание. Поэтому целесообразно формировать осознанно именно с самого начала и постепенно упомянутые умения.

План экспериментальной работы был составлен на основе пособия А.И. Савенкова «Тренинг исследовательских способностей школьников». В нем представлены методики развития различных исследовательских способностях. Мы адаптировали приведенные в книге задания под нашу дисциплину – «Изобразительное искусство».

Нами были разработаны и реализованы 6 занятий по изобразительному искусству во внеурочной деятельности, в процессе которых мы формировали у обучающихся 3 класса исследовательские умения. Мы старались организовать занятия так, чтобы они были увлекательными, творческими и познавательными, способствующими развитию упомянутых умений у младших школьников. Рассмотрим их более подробно.

Первое занятие было вводным. На нем обзорно проходились все жанры изобразительного искусства: исторический, бытовой, мифологический, анималистический, батальный, портрет, пейзаж и натюрморт. Использовалась презентация в PowerPoint, слайды которой содержали теоретическую информацию и примеры картин того или иного жанра.

В самом начале занятия была вводная беседа, в ходе которой дети рассказывали о том, где и при каких обстоятельствах они встречались с изобразительным искусством, какие музе и театры посещали, о своих любимых произведения искусства. Обучающиеся активно вовлекались в обсуждение и с увлечением рассказывали о своем опыте и впечатлениях.

После беседы был обозначен целевой вопрос, на который необходимо было ответить не сиюминутно, а в конце занятия. Чтобы ответить на него, надо было не только вникать в тему занятия, но и размышлять. Вопрос на протяжении всего занятия был обозначен на доске.

После этого мы непосредственно перешли к самой теме. Разобрали такие термины, как «изобразительное искусство, «живопись», «жанр изобразительного искусства», затем обозначили суть каждого жанра. На слайде было изображено несколько картин с одинаковой тематикой, по которым надо было догадаться, какого они жанра. Упор был сделан не на то, чтобы педагог всю готовую информацию рассказывал обучающимся, а на то, чтобы они сами, с помощью собственных наводящих вопросов и вопросов педагога доходили до верного ответа, сами открывали информацию и рассказывали ее друг другу.

Далее было учебно-теоретическое задание на платформе LearningApps. Обучающимся необходимо было посмотреть на картину и определить ее к одному из восьми жанров изобразительного искусства, аргументируя свой выбор. Второе задание заключалось в описании деталей и сюжета картин. Даны были 4 картины, о сюжете которых можно было рассказать по деталям. Первую картину мы разобрали вместе с детьми, а остальные были распределены по группам. После обсуждения в группах обучающиеся выбирали одного человека от каждой группы, который должен был от лица всех рассказать о результатах их работы.

На этом занятие стало постепенно подходить к концу, поэтому мы решили вернуться к целевому вопросу. Поначалу он вызвал у обучающихся затруднение, но с помощью наводящих вопросов они смогли дать ответ. Далее подводились итоги, школьники рассказывали о том, чему они научились на занятии и какими навыками пользовались.

Второе занятие было на тему «Анималистический жанр». Занятие началось со вступительной беседы. Обучающиеся вспоминали тему прошлого занятия, рассказывали о своих питомцах, делились своим опытом рисования животных. Затем на слайд презентации были выведены картины, по тематике которых необходимо было догадаться, к какому жанру они относятся, что их объединяет. Опять был поставлен целевой вопрос, на который необходимо будет ответить в конце занятия.

Изучение самой темы началось с рассуждений обучающихся о том, когда впервые стали рисовать животных, почему, каким способом и на чем. Дети сразу вспомнили первобытных людей и их наскальные рисунки. Велось также обсуждение того, зачем же первобытные люди хотели оставить рисунки. Затем было обозначено понятие об анималистическом жанре и изучение некоторых работ пяти художников-анималистов. В процессе работы на занятии велось обсуждение с обучающимися цитат и картин анималистов. После было разделение на группы с целью выполнения кроссворда по теме. Для того чтобы разгадать кроссворд, детям необходимо было вспомнить информацию, которую они узнали на занятии, а также вычитать ответ на вопрос из текста, который прилагался к кроссворду. Обучающиеся также попробовали нарисовать животное, следуя четкой инструкции и последовательности создания. Занятие подходило к концу, поэтому дети ответили на заданный в начале целевой вопрос и подвели итоги, рассказывая о пройденном материале и совершенных действиях.

Темой третьего занятия были исторический и батальный жанры. Мы решили объединить их, так как они были связаны между собой и переплетались. Вступительная беседа велась о видах искусства, которые были известны детям, об исторических произведениях и исторических фильмах, которые они читали или смотрели. Был снова обозначен целевой вопрос и выведены на слайд картины с общей тематикой. Но теперь нужно было озвучить информацию о двух жанрах.

Далее велось обсуждения картин одного художника батального жанра и двух художников исторического жанра. Обучающиеся пытались догадаться о сюжете картин, рассматривая их детали. Данные жанры дают возможность для продуктивного и глубокого анализа. Затем шло распределение на группы и решение кроссворда на тему. В конце занятия детьми был обозначен ответ на целевой вопрос и подведены итоги. Была также проведена выставка работ с рисунками животных, которые рисовались детьми на прошлом занятии.

Четвертое занятие было проведено на тему «Мифологический жанр». Детям очень нравится именно этот жанр из-за своей красочности, деталей и сказочности. Во вступительной беседе велось обсуждение того, что же такое мифология, как появились мифы, обучающиеся рассказывали о мифах, легендах и сказках, которые они читали или слышали. Далее был обозначен целевой вопрос.

Затем было раскрыто понятие о мифологическом жанре и рассмотрено творчество 2 художников и 1 иллюстратора этого жанра. Обучающиеся вспоминали сведения из мифов, которые изображали картины, пытались воссоздать их сюжеты, выстраивая череду вопросов. Педагог опять же сопровождал, подталкивал детей к ответам, а не называл их сразу. Больше говорили они, нежели учитель.

После было дано учебно-практическое задание: обучающимся предлагался подробный текст о двух персонажах славянских мифов. Опираясь на текст, детям необходимо было их нарисовать. Их образы можно было составить не только по четким описаниями внешнего вида, но и по роду деятельности, эмоциям. Немаловажным был и анализ картины Василия Михайловича Васнецова, которая изображала этих персонажей. Дети в группах находили общее и отличающееся между картиной и текстом. Ответ представлял один участник группы, все остальные участники ему помогали. Далее обучающиеся ответили на целевой вопрос, подвели итоги, рассказывая о том, что изучали на занятии, что делали и провели выставку своих рисунков.

Пятое занятие соединяло в себе бытовой жанр и натюрморт. Эти жанры также близки между собой. Детям необходимо было предположить, какой же жанр изобразительного искусства является самым распространенным в мире. Был поставлен целевой вопрос. Обозначив тему занятия, мы приступили к самой теме. Сначала был пройден бытовой жанр, его направления и художники, которые рисовали в этом жанре, затем натюрморт и имена художников этого жанра. В процессе ознакомления с жанрами велась беседа, в которой обучающиеся анализировали картины, выделяя детали, сюжет, выдвигая предположения и аргументы. Затем дети были распределены на группы, и каждой группе давалось два задания. В первом задании необходимо было рассмотреть ушедшие в прошлое предметы быта на предложенных картинках и попробовать выдвинуть предположения, для чего раньше эти предметы использовались, есть ли их современный аналог. Второе задание похоже на первое, но на картинках изображены уже представители исчезнувших в наше время профессий. Необходимо было предположить, что это за профессии, в чем сущность каждой из них. Результаты своей работы письменно фиксировались обучающимися, а затем один из участников от всей группы представлял результаты. Также были введены новые для детей

слова – архаизм и историзм. После всех заданий обучающимся было предложено создать натюрморт, ориентируясь на поэтапное объяснение. По окончании занятия была проведена выставка, детьми был озвучен ответ на целевой вопрос и подведены итоги.

Последнее, шестое занятие было на тему «Портрет и пейзаж». Во вступительной беседе мы вспоминали, что изучали до этого, далее детям были предложены ребусы, в которых зашифрована была тема. Сначала был изучен такой жанр, как портрет, его разновидности, а также рассмотрены картины художников-портретистов. Затем школьники ознакомились с картинами художников-пейзажистов. Обучающиеся вели в группах беседу, обсуждая картины, выделяя в них детали, сюжет, особенности.

После давалось изображение картины и текст к ней. Детям необходимо было озаглавить текст, обозначить основную его мысль и тему, а также описать картину, выделяя детали в ней. В конце урока обучающимися традиционно были подведены итоги того, что изучали на занятии и что делали, а также общие итоги всей серии занятий. Затем осуществлялось рисование пейзажа по тексту. Результаты проведения повторной диагностической методики показали, что в контрольной группе анализировать факты, видеть проблемы и ставить вопросы, выдвигать гипотезы могут стабильно в различных видах деятельности 4 человека – 25% от общего числа обучающихся. 19%, то есть 3 человека, могут это делать хоть и непостоянно, но в большинстве случаев. Из всех участников 38%, то есть 6 человек, могут выполнять обозначенные умения нестабильно, с равной долей вероятности. 3 человека практически не могут совершать действия, которые обозначены в критерии, что соответствует 1%. Отсутствие неспособности выполнить действия, отраженные в критерии, не наблюдалось.

Таким образом, можно сделать выводы, что полученные результаты свидетельствуют об эффективности реализованных нами внеурочных занятиях по изобразительной деятельности, направленных на формирование исследовательских умений младших школьников.

Библиографический список


1. Гладкова А.П. Процесс формирования исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2012; № 4 (14): 91–94.
2. Кузнецова Ю.Ф. Проблема организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству и ресурсные центры г. Москвы. *Известия института педагогики и психологии образования*. 2021. Available at: http://izvestia-ippo.ru/kuznecova-yu-f-problema-organizacii-vn/
3. Обухов А.С. *Исследовательский подход в образовании: от детского сада до вуза:* научно-методический сборник: в 2 т. Москва: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2010.
4. Савенков А.И., Осипенко Л.Е. *Тренинг исследовательских способностей школьников*. Самара: Издательский дом «Федоров», 2019.
5. Семенова Н.А. Исследовательская деятельность учащихся. *Начальная школа*. 2006; № 2: 45–49.
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Москва, 2021. Available at: https://cdnimg.rg.ru/pril/212/71/17/64100.pdf


References


1. Gladkova A.P. Process formirovaniya issledovatel'skih umenij mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2012; № 4 (14): 91-94.
2. Kuznecova Yu.F. Problema organizacii vneurochnoj deyatel'nosti po izobrazitel'nomu iskusstvu i resursnye centry g. Moskvy. *Izvestiya instituta pedagogiki i psihologii obrazovaniya*. 2021. Available at: http://izvestia-ippo.ru/kuznecova-yu-f-problema-organizacii-vn/
3. Obuhov A.S. *Issledovatel'skij podhod v obrazovanii: ot detskogo sada do vuza:* nauchno-metodicheskij sbornik: v 2 t. Moskva: Obscherossijskoe obschestvennoe dvizhenie tvorcheskih pedagogov «Issledovatel'», 2010.
4. Savenkov A.I., Osipenko L.E. *Trening issledovatel'skih sposobnostej shkol'nikov*. Samara: Izdatel'skij dom «Fedorov», 2019.
5. Semenova N.A. Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchaschihsya. *Nachal'naya shkola*. 2006; № 2: 45-49.
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Moskva, 2021. Available at: https://cdnimg.rg.ru/pril/212/71/17/64100.pdf


*Статья поступила в редакцию 05.02.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-236-238

***Uvarova N.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Uvarova.NN@rea.ru*
***Antonova I.N.,*** *senior teacher, Department of Physical Education of the Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Antonova.IN@rea.ru*
***Bashkhadzhiev T.D.,*** *Acting Head of Department of Physical Education, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: Groznymail@chesu.ru*

**THE MAIN ASPECTS OF THEORETICAL TRAINING OF SPORTS VOLUNTEERS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A NON-CORE UNIVERSITY.** In the authors' opinion, the most significant aspects of the sports volunteers theoretical training in the non-core universities engaged in educational activities on the territory of the Russian Federation educational space are investigated. For this purpose, first of all, some modern Russian history features are considered. Based on their study, it is proved that the issues of future volunteers theoretical training are not idle. The place that the training of sports volunteers takes in the course of ensuring their activities success is determined. Then the requirements for an effective training process of volunteers from among the non-core university students are demonstrated. The work gives a list of the main topics that need to be paid attention to during their theoretical preparation. The authors reveal the content of each of the topics briefly, as well as their role in forming competencies of sports volunteers.

*Key words:* **higher education, sports volunteering, training of sports volunteers, student, teacher.**

***Н.Н. Уварова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Uvarova.NN@rea.ru*
***И.Н. Антонова,*** *ст. преп., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Antonova.IN@rea.ru*
***Т.Д. Башхаджиев****, и.о. зав. каф. физического воспитания ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: mail@chesu.ru*

# ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНЫХ ВОЛОНТЕРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НЕПРОФИЛЬНОГО ВУЗА

Исследуются наиболее существенные, на взгляд авторов, аспекты теоретической подготовки спортивных волонтеров в образовательном пространстве непрофильных вузов, осуществляющих образовательную деятельность на территории Российской Федерации. Для этого в первую очередь рассматриваются некоторые особенности современной российской истории. На основании их изучения доказывается, что вопросы теоретической подготовки будущих добровольцев не являются праздными. Определяется место, которое подготовка спортивных волонтеров занимает в ходе обеспечения успеха их деятельности. Затем демонстрируются требования к эффективному процессу обучения волонтеров из числа студентов непрофильного вуза. Далее приводятся основные темы, которым необходимо уделить внимание в ходе их теоретической подготовки. Кратко раскрывается содержательная сторона каждой из них, а также её роль в формировании компетенций спортивных волонтеров.

*Ключевые слова:* **высшее образование, спортивное волонтерство, подготовка спортивных волонтеров, студент, преподаватель.**

Актуальность темы, поднимаемой в данной статье, может быть обоснована фактом тесной связи истории нашей страны с подготовкой и проведением ряда крупных спортивных событий на протяжении двух последних десятилетий (Е.С. Айвазова, М.Р. Идиатуллина, М.Н. Маленина) [1, с. 18–19]. В свою очередь, важным слагаемым успешности подобных мероприятий является деятельность спортивных волонтеров (А.В. Белов, Е.М. Кадомцева, А.Ю. Осипов, Е.А. Палкина, А.И. Раковецкий, И.Ф. Файзуллин) [2, с. 38].

При этом следует принять во внимание, что в современных реалиях основным источником комплектования их рядов является студенческая молодёжь (С.В. Есина, А.В. Кисиленко, М.Н. Маленина, Е.А. Палкина, А.И. Раковецкий). Существенный сегмент подобного кадрового резерва составляют лица, обучающиеся в непрофильных вузах. Это естественным образом обостряет вопросы, связанные с их подготовкой, в том числе теоретической, к волонтерской активности (С.В. Болотов, М.В. Григорович, С.В. Есина, А.С. Ковтун, В.С. Матвеев, Л.А. Матвеева, О.М. Матвеева) [3, с. 258].

Таким образом, авторы настоящей статьи ставят перед собой цель рассмотреть наиболее значимые аспекты теоретической подготовки спортивных волонтеров в образовательном пространстве непрофильного вуза.

Достижению этой цели будет способствовать решение следующих задач:

- определить, какое место подготовка спортивных волонтеров занимает в ходе обеспечения успеха их деятельности;
- продемонстрировать требования к эффективному процессу обучения волонтеров из числа студентов непрофильного вуза;
- рассказать об основных темах, которым следует уделить внимание в ходе их теоретической подготовки;
- кратко раскрыть содержательную сторону каждой из этих тем и её роль в формировании компетенций спортивных волонтеров.

Методы исследования, использовавшиеся при подготовке статьи, включали рефлексию педагогического опыта авторов, а равно и изучение литературы, затрагивающей проблемы теоретической подготовки студентов непрофильных вузов к эффективной деятельности в качестве спортивных волонтеров.

Её научная новизна заключается в том, что были определены основные требования к теоретической подготовке волонтеров из числа лиц, осваивающих образовательные программы непрофильных вузов РФ.

Теоретическая значимость видится в выявлении места, которое теоретическая подготовка спортивных волонтеров занимает в ходе обеспечения успеха их дальнейшей деятельности.

Практическая значимость состоит в демонстрации основных тем, которым следует уделять внимание по ходу соответствующего процесса.

Согласно современным представлениям о кадровой политике, обучение представляет собой важнейший элемент развития человеческих ресурсов (А.Ф. Козодаева, С.И. Огородник, С.И. Росенко, Т.А. Черепнина) [4, с. 42–43]. В основе данного процесса лежат:

- улучшение наличествующей у индивида системы знаний, умений и навыков;
- освоение им новых компетенций [5, с. 80].

Таким образом, прямая цель обучения состоит в том, чтобы подготовить человека к возможно более эффективному выполнению конкретных задач, в том числе связанных с реализацией функций спортивного волонтера. При этом речь идёт не только о развитии знаний, умений и навыков, имеющих прямое отношение к соответствующей активности. Включая как практическую, так и интересующую нас теоретическую подготовку, оно может способствовать развитию личностных качеств будущих добровольцев (О.Ю. Болотская, В.В. Вдовина, С.В. Галицын, Л.А. Гольм, Т.М. Дьяконова, А.Ю. Осипов, И.А. Толстопятов) [6, с. 570–571]. Последние в дальнейшем помогут им как выполнять свою роль в ходе спортивных событий, так и добиваться успехов в профессиональной и иных видах деятельности [7, с. 195].

Несмотря на такое большое значение подготовки, в том числе теоретической, для успеха деятельности волонтеров, в большинстве случаев организаторы мероприятий не могут уделять ей должного внимания [2, с. 40]. Указанная тенденция обусловлена двумя причинами:

- ограниченные бюджеты событий;
- их сравнительно небольшая протяжённость во времени [3, с. 259].

Исходя из вышеизложенного, мы можем понять, насколько важной сегодня является их теоретическая подготовка в пространстве вузов. Данный процесс будет эффективен в случае соблюдения ряда требований (табл. 1).

На взгляд авторов, реализации вышеприведённых требований будет способствовать изучение следующих тем:

- краткая история физкультуры и спорта;
- основы психологии человека;
- основы права;
- спортивный менеджмент;
- организация и проведение спортивных мероприятий;
- основы медицинских знаний.

В этой связи, прежде всего, коснёмся такой темы, как краткая история физкультуры и спорта. В данном случае необходимо отметить, что хотя член современного социума (в особенности, представитель молодёжной среды) и существует в условиях мгновенного доступа к почти любой информации, его

Таблица 1

Требования к процессу теоретической подготовки спортивных волонтеров в образовательном пространстве непрофильного вуза

| № п/п | Формулировка |
|---|---|
| 1. | Кандидаты в волонтеры должны демонстрировать осознанное стремление к участию в подготовке и проведении спортивных событий |
| 2. | Необходимо поддерживать достаточный уровень мотивированности обучающихся к осуществлению соответствующей деятельности [6, с. 571] |
| 3. | Основной целью процесса теоретической подготовки должно быть формирование системы компетенций, необходимых для успешной реализации различных форм соответствующей активности (А.О. Лагутин, Р. Лещинер, А.Ю. Осипов, А.А. Прусова, М. Разу, Н.В. Старостин) |

знания о тех или иных спортивных событиях часто оказываются недостаточными (Р. Лещинер, Т.Н. Мешкова, А.А. Прусова) [7, с. 196]. Соответственно, обучая будущих волонтеров, необходимо, с одной стороны, преодолеть это незнание, вооружив их систематизированными сведениями из соответствующей области, с другой же – научить студентов транслировать такого рода информацию гостям состязаний [1, с. 24].

Так, волонтер, участвующий в подготовке и проведении соревнований по баскетболу, должен быть способен сообщить зрителю:

- историю данного вида спорта;
- имена выдающихся отечественных и зарубежных баскетболистов;
- информацию об участниках текущих соревнований [8, с. 169].

Данные сведения могут вызвать интерес у гостей, причём как в области истории, так и в смысле мотивации к занятиям этим видом спорта, т. е. в определённой степени поспособствуют его популяризации.

Основы психологии человека должны изучаться будущими волонтерами, так как, осуществляя деятельность в данном качестве, им так или иначе придётся сталкиваться с большим количеством людей, относящихся к совершенно разным категориям населения. Последним могут понадобиться психологическая помощь и поддержка, а также участие третьей стороны в разрешении различных конфликтов [9, с. 120]. Умение предотвращать столкновения между зрителями представляется особенно важным, если добровольцу придётся столкнуться с фанатами. Конструктивное и безопасное взаимодействие с ними предполагает учёт психологических особенностей, характерных для того возраста, к которому относятся большинство фанатов, а также характера поведения толпы.

Важность усвоения потенциальными волонтерами основ права в ходе теоретической подготовки обусловлена, прежде всего, тем, что в основе процесса подготовки и проведения любого сколь-нибудь значимого спортивного события лежит принцип законности (В.В. Вдовина, В.В. Гура, Т.Д. Молодцова, М.П. Целых, С.Ю. Шалова) [10, с. 79]. Нормативно-правовыми актами регулируются: правила посещения мероприятий; правила поведения на них; взаимодействие между частными, государственными структурами, а также отдельными личностями, имеющими отношение к подготовке и проведению событий; права и обязанности самих волонтеров [10, с. 80]. Соответственно, для того, чтобы их работа была по-настоящему эффективной, добровольцы должны иметь представление о нормах права, пронизывающих практически все её аспекты.

Изучение основ спортивного менеджмента подразумевает формирование у студентов непрофильных вузов представлений относительно ключевых черт процесса управления спортивными организациями в условиях рыночной экономики [1, с. 55–56]. В этой связи волонтерам, прежде всего, следует овладеть компетенциями, необходимыми для эффективного использования ресурсов, необходимых с точки зрения организации и проведения состязаний на различных уровнях [5, с. 81]. Данная тема перекликается с основами права. Её успешное освоение предполагает знание нормативно-правовых актов, затрагивающих сферу области физической культуры и спорта. Знакомство учащихся с технологией организации и проведения состязаний на различных уровнях необходимо в большей степени для их общего развития (Л.В. Абдалина, И.В. Герлах, Г.К. Овруцкая, М. Разу) [7, с. 197]. Дело в том, что зачастую процесс организации и проведения соревнований лежит на специально обученных людях. С другой стороны, нельзя сбрасывать со счетов вероятность, например, перехода волонтеров из одной группы в другую или их становление профессиональными организаторами [3, с. 260–261]. Но даже при отсутствии подобных метаморфоз вооружение кандидатов в добровольцы систематическими знаниями, относящимися к рассматриваемой области, в дальнейшем поможет им оставаться в курсе всех событий, происходящих вокруг спортивных мероприятий. Это, в свою очередь, будет способствовать поддержанию у соответствующего контингента осознанного интереса к состязаниям, в подготовке и проведении которых предполагается участие волонтеров (И.В. Герлах, Ю.В. Лужков, Г.К. Овруцкая, М.В. Певная, Н.А. Рыбачук, И.А. Татаринцева) [6, с. 572].

Основы медицинских знаний студентам-будущим волонтерам, обучающимся в непрофильных вузах, следует осваивать потому, что в большинстве случаев основы безопасности жизнедеятельности преподаются им очень ограниченно

[4, с. 106]. При этом уровень травматизма в ходе проведения спортивных событий является существенным. Соответствующим рискам подвергаются:

- спортсмены;
- болельщики [1, с. 46–47].

Формирование соответствующих компетенций у будущих спортивных волонтеров на сегодняшний день представляется необходимым. Дело в том, что в 80% случаев травматизма именно они первыми оказывают необходимую помощь [2, с. 46–47]. Таким образом, именно от сформированности у этой категории сотрудников знаний, умений и навыков из области здравоохранения зачастую зависит сохранение жизни участников событий.

При этом данная тема несколько выходит за рамки основного предмета рассмотрения настоящей статьи. Её изучение подразумевает обязательную практическую работу студентов с манекенами и другим симуляционным оборудованием.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что процесс исторического развития нашей страны на протяжении двух последних десятилетий оказался тесно связан с подготовкой и проведением крупных спортивных событий. Эти обстоятельства естественным образом способствовали обострению вопросов, связанных с комплектованием соответствующих кадров. Хорошим источником этих, последних, является волонтерское движение. При этом большинство его участников – представители учащейся молодёжи. Среди них, в свою очередь, значительной представляется доля лиц, осваивающих образовательные программы непрофильных вузов. Таким образом, решение проблем, связанных с теоретической подготовкой волонтеров из их числа, будет во многом способствовать оптимизации подготовки и проведения состязаний на различных уровнях.

Цель теоретической подготовки интересующего нас контингента состоит в формировании у его представителей системы знаний, умений и навыков, связанных с возможно более эффективной реализацией функций спортивных волонтеров. При этом речь идёт не только о развитии знаний, умений и навыков, имеющих прямое отношение к соответствующей активности. Также сформированность у вуза своей команды спортивных волонтёров, которые будут помогать проводить спортивные мероприятия в регионе, – всё это в конечном счёте положительным образом скажется на имидже самого вуза и на его конкурентоспособности [11; 12]. Эффективная подготовка может способствовать развитию личностных качеств будущих добровольцев. Последние в дальнейшем помогут им как выполнять свою роль в ходе спортивных событий, так и добиваться успехов в профессиональной и иных видах деятельности.

Можно выделить следующие требования к процессу теоретической подготовки спортивных волонтеров в образовательном пространстве непрофильного вуза: кандидаты в волонтеры должны демонстрировать осознанное стремление к участию в подготовке и проведении спортивных событий; необходимо поддерживать достаточный уровень мотивированности обучающихся к осуществлению соответствующей деятельности; основной целью процесса теоретической подготовки должно быть формирование системы компетенций, необходимых для успешной реализации различных форм соответствующей активности. Реализации этих требований будет способствовать изучение следующих тем: краткая история физкультуры и спорта; основы психологии человека; основы права; спортивный менеджмент; организация и проведение спортивных мероприятий; основы медицинских знаний.

Обучая будущих волонтеров краткой истории физкультуры и спорта, необходимо, с одной стороны, преодолеть это незнание, вооружив их систематизированными сведениями из соответствующей области, с другой же – научить студентов транслировать такого рода информацию гостям состязаний. Основы психологии человека должны изучаться будущими волонтерами, так как, осуществляя деятельность в данном качестве, им так или иначе придётся сталкиваться с большим количеством людей, относящихся к совершенно разным категориям населения. Последним могут понадобиться психологическая помощь и поддержка, а также участие третьей стороны в разрешении различных конфликтов.

Важность усвоения потенциальными волонтерами основ права в ходе теоретической подготовки обусловлена, прежде всего, тем, что в основе процесса подготовки и проведения любого сколь-нибудь значимого спортивного события лежит принцип законности. Таким образом, для того, чтобы их работа была по-настоящему эффективной, добровольцы должны иметь представление о нормах права, пронизывающих практически все её аспекты. Изучение основ спортивного менеджмента подразумевает формирование у студентов непрофильных вузов представлений относительно ключевых черт процесса управления спортивными организациями в условиях рыночной экономики. Знакомство учащихся с технологией организации и проведения состязаний на различных уровнях необходимо в большей степени для их общего развития. С другой стороны, вооружение кандидатов в добровольцы систематическими знаниями, относящимися к рассматриваемой области, в дальнейшем поможет им оставаться в курсе всех событий, происходящих вокруг спортивных мероприятий. Это, в свою очередь, будет способствовать поддержанию у соответствующего контингента осознанного интереса к состязаниям, в подготовке и проведении которых предполагается участие волонтеров. Основы медицинских знаний студентам – будущим волонтерам, обучающимся в непрофильных вузах, следует осваивать потому, что в большинстве случаев основы безопасности жизнедеятельности преподаются им очень ограниченно. При этом уровень травматизма в ходе проведения спортивных событий является существенным.

Библиографический список


1. Горлова Н.И. *Мир спортивного волонтерства.* Москва: ГБУ города Москвы «Мосволонтёр», 2018.
2. Мацко К.С. К вопросу о волонтерской деятельности, как условии становления профессионально-личностной позиции субъектов социальной работы. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра.* 2019; Т. 2, № 2: 37–49.
3. Бокова О.А., Мельникова Ю.А. Моделирование волонтёрской деятельности: актуальный тренд современного воспитания. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 257–262.
4. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий.* Москва: РосНОУ, 2022.
5. Сухарькова М.П. Обучение олимпийских волонтеров в период пандемии. *Известия Саратовского университета.* 2022; Т. 22, Выпуск 1: 79–84.
6. Фомин С.А., Паршин С.В. Возможность подготовки волонтеров спортивного профиля из числа студентов вузов. *Эпоха науки.* 2019; № 20: 569–572.
7. Идиатуллина М.Р. Диагностика уровней готовности студентов к волонтерской переводческой деятельности. *Индустрия перевода.* 2018; Т. 1: 194–198.
8. Краснова М.Ю. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих бакалавров профиля «Спортивный менеджмент» к организации деятельности спортивных волонтёров. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 168–170.
9. Минахметова А.З., Гатауллина Р.Ф., Адигамова Э.Г. Модель формирования психологической готовности студенческой молодёжи к волонтерству. *Казанский педагогический журнал.* 2019; № 4 (135): 119–124.
10. Шалова С.Ю., Меньшикова Т.И., Жилина Л.Я. Волонтерство как форма практической подготовки в психолого-педагогическом образовании. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 78–80.
11. Сорокопуд Ю.В., Орлова Е.А., Шкурко Н.М. Формирование интеллектуального капитала как средство повышения имиджа и конкурентоспособности вуза. *Научные исследования и образование*. 2015; № 1 (19): 230–232.
12. Алексеева Е.Н., Лапшин В.А., Сорокопуд Ю.В. Современные подходы к формированию личности будущих молодых специалистов в условиях высшего и среднего профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 217–219.


References


1. Gorlova N.I. *Mir sportivnogo volonterstva*. Moskva: GBU goroda Moskvy «Mosvolonter», 2018.
2. Macko K.S. K voprosu o volonterskoj deyatel'nosti, kak uslovii stanovleniya professional'no-lichnostnoj pozicii sub`ektov social'noj raboty. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra.* 2019; T. 2, № 2: 37-49.
3. Bokova O.A., Mel'nikova Yu.A. Modelirovanie volonterskoj deyatel'nosti: aktual'nyj trend sovremennogo vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 257-262.
4. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva: RosNOU, 2022.
5. Suhar'kova M.P. Obuchenie olimpijskih volonterov v period pandemii. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* 2022; T. 22, Vypusk 1: 79-84.
6. Fomin S.A., Parshin S.V. Vozmozhnost' podgotovki volonterov sportivnogo profilya iz chisla studentov vuzov. *`Epoha nauki.* 2019; № 20: 569-572.
7. Idiatullina M.R. Diagnostika urovnej gotovnosti studentov k volonterskoj perevodcheskoj deyatel'nosti. *Industriya perevoda.* 2018; T. 1: 194-198.
8. Krasnova M.Yu. Teoreticheskie aspekty professional'noj podgotovki buduschih bakalavrov profilya «Sportivnyj menedzhment» k organizacii deyatel'nosti sportivnyh volonterov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 168-170.
9. Minahmetova A.Z., Gataullina R.F., Adigamova `E.G. Model' formirovaniya psihologicheskoj gotovnosti studencheskoj molodezhi k volonterstvu. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2019; № 4 (135): 119-124.
10. Shalova S.Yu., Men'shikova T.I., Zhilina L.Ya. Volonterstvo kak forma prakticheskoj podgotovki v psihologo-pedagogicheskom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 78-80.
11. Sorokopud Yu.V., Orlova E.A., Shkurko N.M. Formirovanie intellektual'nogo kapitala kak sredstvo povysheniya imidzha i konkurentosposobnosti vuza. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie*. 2015; № 1 (19): 230-232.
12. Alekseeva E.N., Lapshin V.A., Sorokopud Yu.V. Sovremennye podhody k formirovaniyu lichnosti buduschih molodyh specialistov v usloviyah vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 217-219.


*Статья поступила в реакцию 01.02.23*

УДК 808.2-085 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-239-243

***Valiulina S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Russian as Foreign Language Department, Preparatory Faculty for Foreign Students, International Institute of Economics and Linguistics, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: svetlana-valiuli@mail.ru*
***Kazantseva I.S.**, teacher, Russian as Foreign Language Department, Preparatory Faculty for Foreign Students, International Institute of Economics and Linguistics, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: Kazanseva.irina@yandex.ru; mailto:svetlana-valiuli@mail.ru*
***Yatsyk I.P.**, teacher, Russian as Foreign Language Department, Preparatory Faculty for Foreign Students, International Institute of Economics and Linguistics, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: iraidayatsyk@gmail.com*

**DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF CREATING OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCE).** The objective of the article is to describe results on creation of digital practically oriented educational resource. The resource is intended for foreign students studying Russian on the elementary and basic levels of Russian proficiency. The system of exercises and the way the material is presented contribute to improving listening and speech automation skills in real communication situations, in other words to developing of communicative competence, including through distance learning. Communicative competence is the main competence in the process of foreign language learning. It is considered formed on condition that a student is able to produce a monologue as well as participate in a dialogue appropriately responding to the interlocutor's replicas. Based on the analysis of theoretical basis of the research and the material of the produced digital educational resource, the authors conclude that content of communicative competence is determined by learning objectives and needs of students and also improves their motivation. Success in communicative competence formation depends on structuring educational material, ways of presenting it, development and monitoring of learning.

*Key words:* **Russian as foreign language, communicative competence, dialogue and monologue speech, digital educational resource.**

***С.В. Валиулина**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. русского языка как иностранного подготовительного факультета для иностранных граждан Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: svetlana-valiuli@mail.ru*
***И.С. Казанцева**, преп., Международный институт экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: Kazanseva.irina@yandex.ru; mailto:svetlana-valiuli@mail.ru*
***И.П. Яцык**, преп., Международный институт экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: iraidayatsyk@gmail.com*

# РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА)

Статья направлена на описание результатов работы по созданию электронного образовательного ресурса, имеющего практическую направленность. Он адресован иностранным гражданам, изучающим русский язык в объеме начального и базового уровня владения русским языком как иностранным. Система упражнений и способ представления материала способствует совершенствованию навыков аудирования и автоматизации речи обучающихся в реальных ситуациях общения, то есть развитию коммуникативной компетенции даже в ситуации дистанционного обучения. Коммуникативная компетенция является базовой в процессе изучения иностранного языка и считается сформированной, если иностранный студент может самостоятельно продуцировать монологическое высказывание и участвовать в диалоге, адекватно реагируя на реплики собеседника. На основе анализа теоретической базы исследования и на материале созданного электронного образовательного ресурса авторы приходят к выводу о том, что содержание коммуникативной компетенции определяется целями обучения и потребностями учащихся, а также влияет на их мотивацию, а успешность формирования коммуникативной компетенции зависит от структурирования учебного материала, форм его подачи, отработки и контроля за усвоением материала.

*Ключевые слова:* **русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, диалогическая и монологическая речь, электронный образовательный ресурс**.

Говорение является одним из самых трудно осваиваемых видов речевой деятельности при изучении русского языка как иностранного. Очень часто иностранец может неплохо ориентироваться в грамматике, знать достаточный объём лексики, но выразить свою мысль и полноценно участвовать в диалоге не может, поскольку у него не сформирована коммуникативная компетенция. Мотивировать развитие монологической и диалогической речи иностранного обучающегося может реальная языковая ситуация, которая воссоздается с помощью интерактивных технических средств электронного образовательного ресурса и специально подобранной и логически выстроенной системы упражнений. Всё вышеизложенное определяет актуальность данного исследования.

Цель данной работы – разработка системы упражнений и формы их подачи, направленная на развитие коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся.

Данная цель предполагала решение следующих задач:

– изучить теоретико-методологическую базу исследования;

– разработать и создать электронный образовательный ресурс, направленный на развитие диалогической и монологической речи.

Научная новизна работы состоит в том, что в настоящее время достаточно актуально создание электронных ресурсов по русскому языку как иностранному, облегчающих доступность информации, учитывающих индивидуальный подход в обучении языку, а также мотивирующих данный процесс за счет современной технологичной подачи материала.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит свой вклад в разработку проблем методики обучения русскому языку как иностранному.

Практическая значимость исследования содержится в возможности использования электронного образовательного ресурса в практике работы с иностранными обучающимися.

Данные дидактической и методической литературы, различные методические эксперименты показали, что решение проблемы вариативности обучения, его индивидуализации, организации эффективного самостоятельного изучения языка невозможно решить без привлечения компьютерных технологий. Создание и использование в учебном процессе различных компьютерных курсов по иностранным языкам, экспериментальное обучение, многочисленные исследования позволяют говорить об активном внедрении нового учебного средства в практику обучения русскому языку как иностранному. К настоящему времени уже выпущены десятки монографий, специальных сборников, проводились и проводятся многочисленные международные конференции. Проблема использования компьютеров в обучении обсуждалась на Конгрессах МАПРЯЛ, она входит в программы научно-методических конференций и симпозиумов. Она легла в основу ряда исследований диссертационного характера (см. работы Э.Г. Азимова, В.Н. Алалыкина, О.П. Руденко-Моргун, Т.В. Васильевой, С.В. Фадеева, Лю Я и др.). Использование различных форм компьютерных технологий становится отличительной чертой современного учебного процесса изучения русского языка как иностранного (РКИ) [1].

Использование компьютерных технологий особенно актуально в процессе дистанционного или онлайн-обучения. Мы рассматриваем онлайн-обучение как вариант дистанционного обучения. Под дистанционным обучением мы вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным понимаем форму обучения, основанную «на взаимодействии учителя и учащегося, находящихся между собой на расстоянии», и отражающую «все присущие учебному процессу компоненты …, реализуемые специфичными средствами информационно-коммуникационных и интернет-технологий» [2, с. 56].

Другие исследователи поддерживают идею онлайн-обучения как очных онлайн-занятий под руководством преподавателя. Данный вид онлайн-обучения определяется в методической литературе как «то же самое взаимодействие обучаемых и обучающих с целью получения знаний, умений и навыков, предусмотренных рабочими программами, что и традиционное очное обучение, но реализуемое при помощи средств и приемов, которые могут обеспечены интернет-технологиями» [3, с. 212]. На наш взгляд, именно такой вид онлайн-обучения целесообразен на начальном этапе (А0 – А1), поскольку он предполагает «активные формы взаимодействия обучающих и обучающихся» [4; 8]. Исходя из этого,

возникла необходимость создания собственного электронного образовательного ресурса, направленного на развитие базовой коммуникативной компетенции.

Как известно, под коммуникативной компетенцией понимается способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности, поэтому формирование коммуникативной компетенции участника общения становится важнейшей задачей преподавания в вузе русского языка как иностранного [5].

Главной целью обучения РКИ является овладение языком как средством коммуникации, приобретение умений, связанных с осуществлением речевой деятельности в самых разных сферах общения: социально-культурной, официально-деловой, профессиональной, бытовой. Одной из активных форм обучения иностранному языку является диалог, или вопросно-ответная форма речи, предполагающая обмен репликами между говорящими. Ситуативность и динамизм особенно востребованы при обучении речевому общению, а технические возможности учебного электронного ресурса позволяют передать информацию в виде образов, а не посредством печатного текста, который традиционно рассматривается в качестве основы обучения. Обучение на базе образов позволяет сконцентрировать внимание обучающихся на предмете изучения. Благодаря эмоциональному воздействию изображения создается эффект соучастия, желание предвосхитить и продолжить реплику, то есть желание реагировать на речевое действие, что является ценным качеством при формировании коммуникативной компетенции и способствует мотивации в обучении.

Диалогическая речь представляет собой «процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющими друг друга и порождающими одна другую репликами двух и более лиц. В состав реплики может входить от одного нерасчлененного предложения – слова в функции предложения (минимальная степень развернутости реплики) – до монологического высказывания» [6, с. 233]. Как известно, в структуре диалога «составная часть, принадлежащая одному коммуниканту, называется репликой» [3, с. 71]. Различные по протяженности первая и ответная реплики в диалоге образуют диалогическое единство, которое представляет собой «соединение реплик, характеризующееся структурной, интонационной и смысловой законченностью» [3, с. 184]. Диалогическое единство – это речевой образец, и именно поэтому он считается основной единицей обучения диалогической речи на подготовительном факультете. Наиболее распространенные виды диалогических единств: вопрос – ответ, вопрос – вопрос, побуждение – ответ, побуждение – вопрос, сообщение – вопрос, сообщение – сообщение, сообщение – реплика-подхват, продолжающая или дополняющая мысль собеседника [9]. В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) сложилось два подхода к обучению диалогической речи: индуктивный и дедуктивный. Индуктивный метод представляет собой движение от усвоения элементов к целому, от отдельных диалогических единств к пространному диалогу с целью формирования умений самостоятельно строить диалог в соответствии с учебно-речевой ситуацией. Этот подход важен тем, что становление речевых умений и навыков происходит в процессе общения. Опора на аналогию играет большую роль при формировании первичных умений, и учебный диалог в данном случае выступает в качестве образца для подражания.

Дедуктивный способ заключается в движении от целого диалогического образца к составляющим его элементам. Содержательный диалогический текст является диалогическим комплексом, включающим в свой состав диалогические единства. Обучение начинается с того, что диалог прослушивается целиком, весь его материал осмысливается глобально с использованием перевода реплик на родной язык обучаемых, а в дальнейшем предполагается заучивание диалога наизусть, варьирование его лексического наполнения, отработка языковых элементов, и, наконец, учащиеся подводятся к ведению диалогов на ту же тему, что и разучиваемый. Недостаток этого подхода в том, что он сосредоточивает внимание на формальной стороне речи, зачастую ведет к механическому заучиванию и ограничивает возможности свободного разговора в новых условиях. Использование преподавателем того или иного метода при обучении диалогической речи зависит от уровня подготовленности студентов [3].

При разработке системы заданий и упражнений в процессе создания электронного ресурса мы исходили из обоих методов обучения диалогической речи для достижения наилучшего результата. Так, материал подается по принципу «от простого к сложному». Одним из важных методических принципов электронного ресурса – принцип ситуативно-тематической организации учебного материала. Языковой и речевой материал отобран и предъявляется в моделях и речевых образцах, соотнесенных с темами и ситуациями общения, определенными учебной программой. Такой тип организации материала в сочетании с яркой демонстрацией материала поддерживает активную деятельность студента, мотивирует его, обеспечивает интерактивность учебника.

Для изучения предлагаются актуальные для иностранных обучающихся, проживающих в России, лексические темы и ситуации: «Знакомство», «Моя учёба», «Библиотека», «Моё общежитие», «Столовая», «Магазин», «У врача», «В городе», «В кино». Темы уроков сформулированы в виде вопросов и восклицаний, что облегчает иностранцам задачу вступления в контакт и понимания собеседника, а также настраивает обучающегося на активную ответную реплику, захватывает его внимание и интерес. Например: Когда у нас урок?; Как вы себя чувствуете?; Давайте пойдём в кино!; Приятного аппетита!

1. Задания «Ответьте на вопросы» помогают обучающимся «войти» в тему и подготовиться к изучению материала.

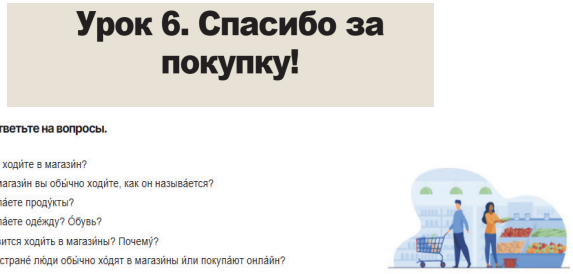



Рис. 1. Задание: «Ответьте на вопросы»

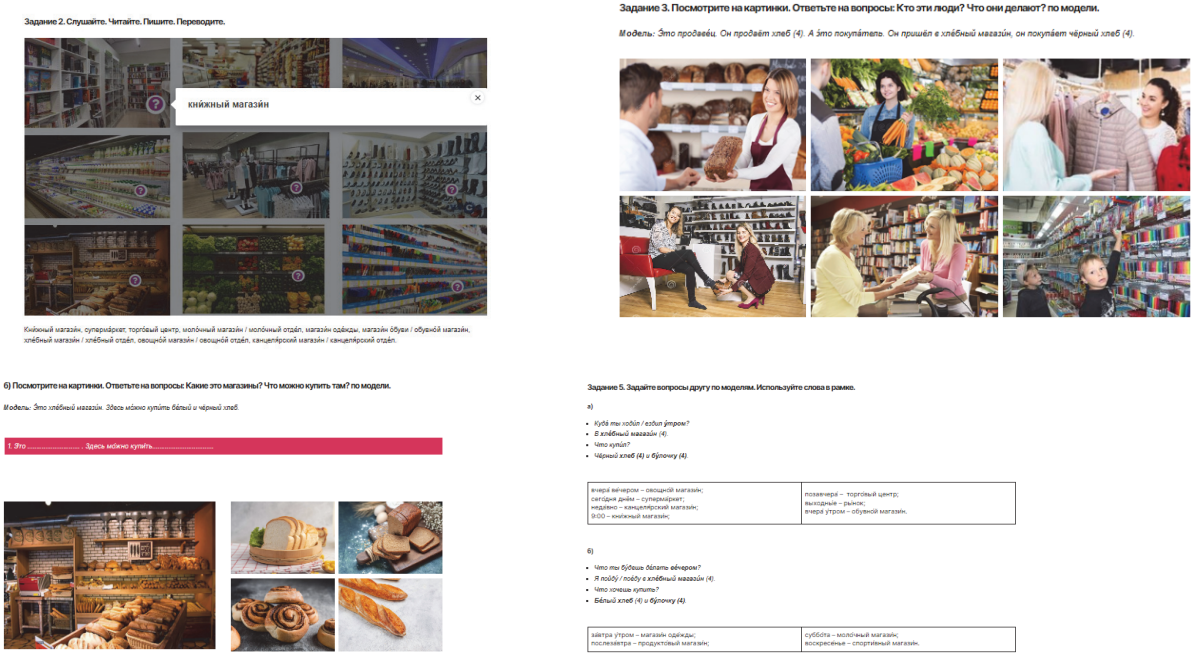



Рис. 2. Задания: «Слушайте. Читайте. Пишите. Переводите» и «Задайте друг другу вопросы по моделям. Используйте слова в рамке» или «Посмотрите на картинки. Ответьте на вопросы по модели»

2. Задания «Слушайте. Читайте. Пишите. Переводите» и «Задайте друг другу вопросы по моделям. Используйте слова в рамке» или «Посмотрите на картинки. Ответьте на вопросы по модели» необходимы для снятия языковых трудностей. Обучающиеся выполняют несколько упражнений, направленных на изучение или повторение лексики, семантизируемой при помощи картинок и озвученной в аудио, и затем используют изученную лексику, проговаривая её в коротких диалогах или текстах, составленных по моделям.

3. Задания «Послушайте диалог. Скажите, кто эти люди, как их зовут?» и т. п. и «Послушайте диалог ещё раз и вставьте пропущенные слова» построены на ситуациях из повседневной жизни, направлены на первичное понимание ситуации, вхождение в тему диалога. Задание при необходимости можно выполнять несколько раз.

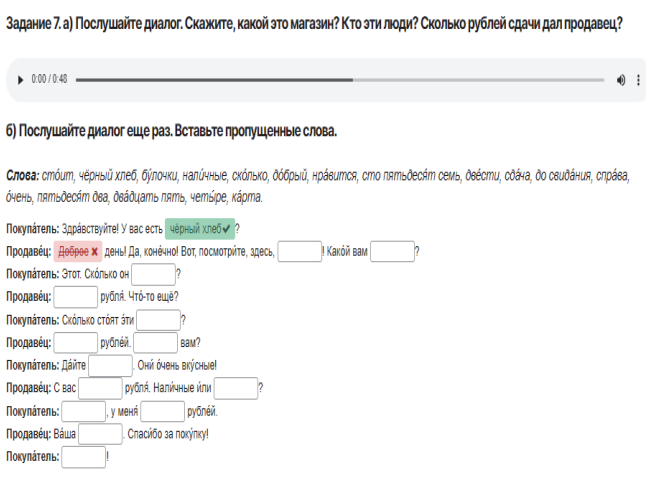



Рис. 3. Задания: «Послушайте диалог. Скажите, кто эти люди, как их зовут?» и т.п. и «Послушайте диалог ещё раз и вставьте пропущенные слова»

4. Задание «Работайте в парах. Читайте диалог из задания N и постарайтесь запомнить» предполагает чтение диалога по ролям в парах. При необходимости обучающиеся могут поменяться партнерами и проделать задание ещё раз. Данные упражнения направлены на отработку звуко-произносительных навыков, реакций ведения диалога или др.

5. Задание «Ответьте на вопросы» проверяет правильность понимания диалога.

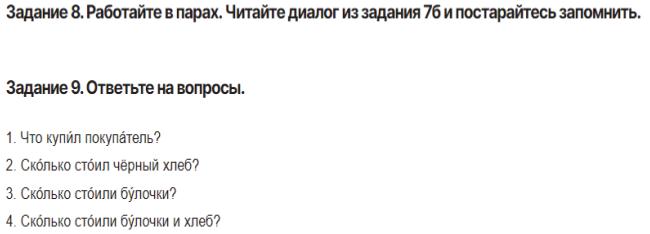



Рис. 4. Задания: «Работайте в парах. Читайте диалог из задания N и постарайтесь запомнить» и «Ответьте на вопросы»

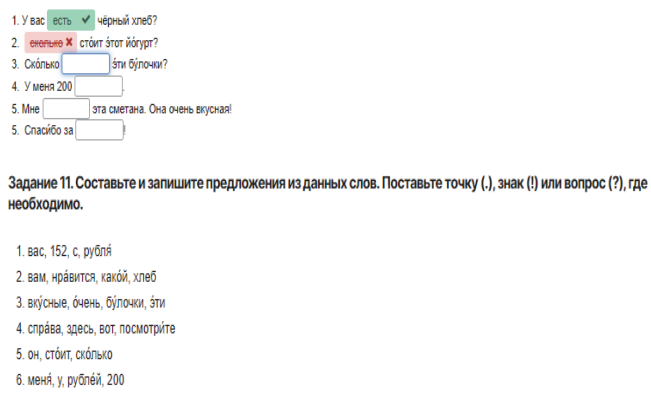
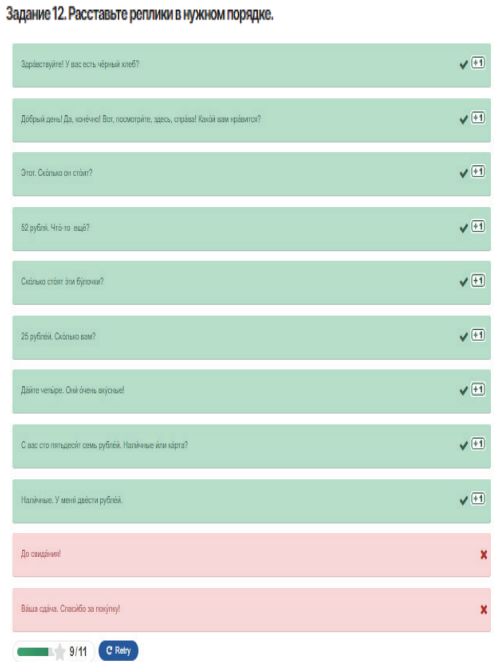



Рис. 5. Задания: «Закончите фразы» и «Составьте и запишите предложения из данных слов. Поставьте точку (.), знак (!) или вопрос (?), где необходимо»

6. Задания «Закончите фразы» и «Составьте и запишите предложения из данных слов. Поставьте точку (.), знак (!) или вопрос (?), где необходимо» направлены на отработку логичности и правильности построения предложения.

7. Задания «Расставьте реплики в нужном порядке» и «Работайте в парах. Слушайте и отвечайте» необходимы для выработки навыка построения диалогического единства и адекватной реакции на реплику собеседника. До выполнения задания «Работайте в парах. Слушайте и отвечайте» обучающимися преподавателю необходимо продемонстрировать, как работать с данным заданием. Необходимо выбрать сильного студента и предоставить ему возможность читать реплики одного персонажа, а преподаватель, не смотря в текст диалога, должен реагировать соответствующим образом. Затем они меняются ролями, т. е. преподаватель читает свои реплики, а студент отвечает. После этого обучающиеся в парах самостоятельно выполняют задание. При необходимости можно поменяться партнерами и проделать задание ещё раз.



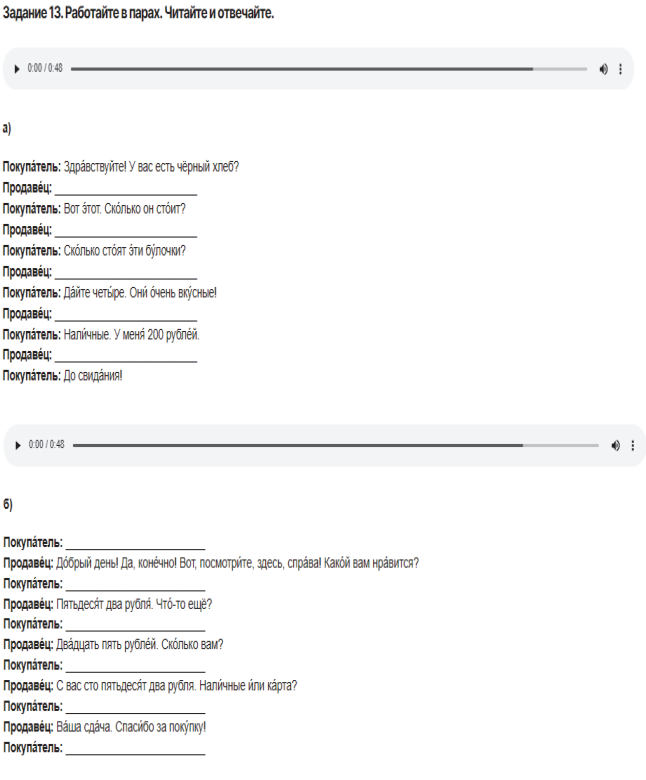




Рис. 6. Задания: «Расставьте реплики в нужном порядке» и «Работайте в парах. Слушайте и отвечайте»

8. Задание «Расскажите, что вы узнали» позволяет проанализировать информацию из изученного диалога и построить монологическое высказывание о событиях и героях.

9. Задание «Составьте диалоги по ситуации» позволяет обучающемуся продуцировать свой диалог на основании отработанного материала в рамках заявленной ситуации.

**Задание 14. Расскажите, что вы узнали из диалога.**

Начните так: Я узна́л(а), что …

**Задание 15. Работайте в парах. Составьте диалоги, если вы пришли:**

1. в овощно́й магази́н;
2. в моло́чный магази́н;
3. в канцеля́рский магази́н;
4. в кни́жный магази́н.

Рис 7. Задания: «Расскажите, что вы узнали» и «Составьте диалоги по ситуации»

Все уроки содержат два или три диалога для проработки по вышеуказанной схеме.

В конце каждого урока предлагается выполнение серии заданий, контролирующих усвоение материала урока. В первую очередь это «творческое задание», предполагающее создание продукта при соблюдении некоторых условий, что способствует развитию фантазии и изобретательности в использовании изученного материала. Затем задания на умение строить ответное высказывание, задание на аудирование и тест по грамматике и лексике пройденного урока.

Кроме того, в конце каждого урока обучающимся предлагается список слов к уроку и резюме о том, какие навыки и умения они приобрели.

Рациональное сочетание обучающих и контролирующих заданий в процессе обучения говорению с использованием данного электронного ресурса обеспечивает лёгкость и качественность овладения этим видом речевой деятельности.

Данная работа является перспективной с точки зрения практического применения разработанного образовательного ресурса в рамках обучения русскому языку как иностранному в очном и дистанционном форматах. Структура учебного пособия, наличие иллюстративного материала, озвученных диалогов и специально разработанная система упражнений способствует более качественному усвоению речевых образцов, совершенствованию навыков аудирования и автоматизации речи обучающихся в реальных ситуациях общения, формированию коммуникативной компетенции учащихся. Темы пособия и ситуации диалогов максимально приближены к актуальным для иностранных студентов учебным и бытовым условиям, что повышает их мотивацию в произвольном продуцировании монологической и диалогической речи.

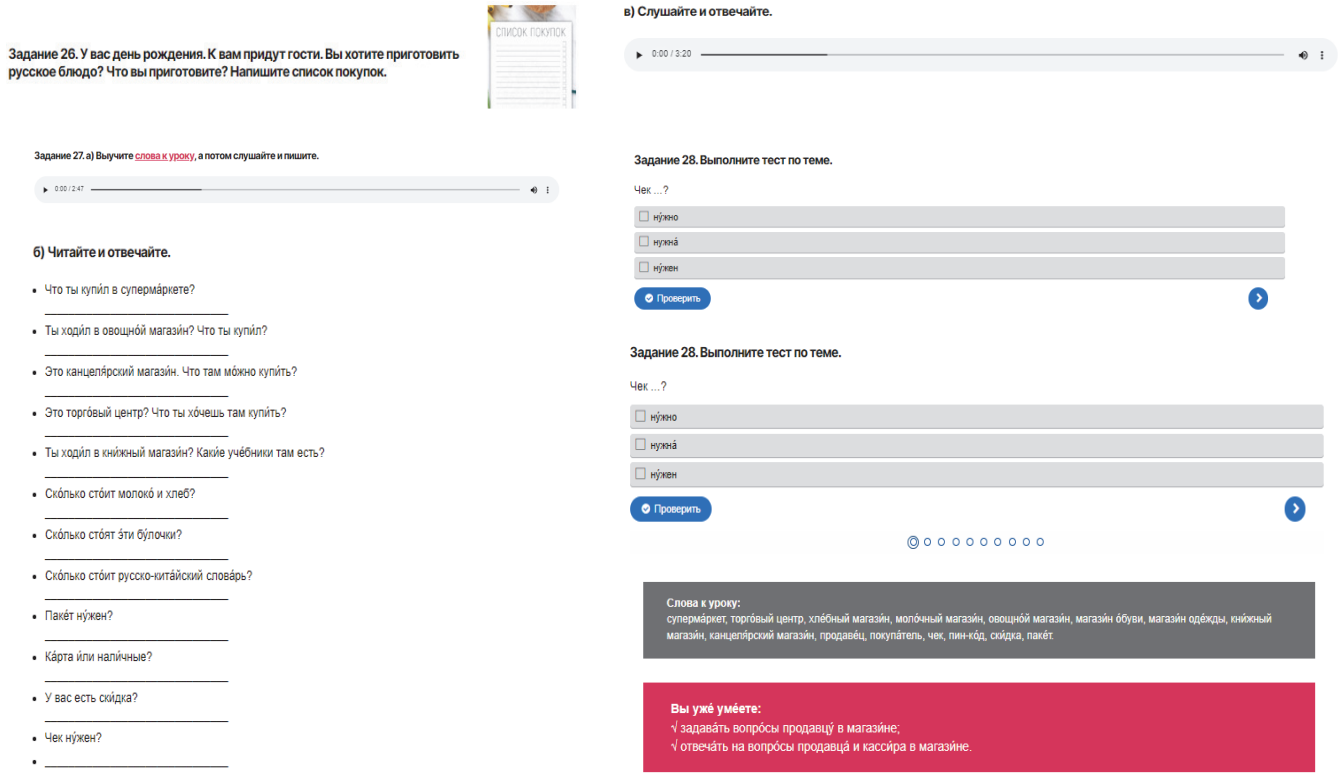



Рис 8. Задания: «Творческое задание», серия контролирующих заданий, «Слова к уроку» и резюме о приобретённых навыках и умениях

Библиографический список


1. Низовая И.Ю. *Теория и практика создания электронного учебника по русскому языку как иностранному.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2001.
2. Азимов Э.Г. Компьютерные текстовые редакторы на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе.* 1997; № 1: 54–57.
3. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки.* Санкт-Петербург: Златоуст, 2006.
4. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация. *Высшее образование в России.* 2018; Т. 27, Выпуск 6: 125–134.
5. Воробьева С.Н. Обучение диалогической речи на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный». *Мир науки. Социология, филология, культурология.* 2018; Выпуск 1. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/13FISK118.pdf
6. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. *Методика обучения русскому языку как иностранному.* Составитель А.Н. Щукин. Воронеж: ВГУ, 1998: 233–234.
7. *Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку.* Москва, 2004.
8. Дьякова Т.А., Хворова Л.Е. Онлайн-урок РКИ в условиях цифровой трансформации педагогической деятельности. *Русистика.* 2020; Т. 18, Выпуск 2: 209–219.
9. Изаренков Д.И. *Обучение диалогической речи.* Москва: Русский язык, 1986.


References


1. Nizovaya I.Yu. *Teoriya i praktika sozdaniya `elektronnogo uchebnika po russkomu yazyku kak inostrannomu.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.
2. Azimov `E.G. Komp'yuternye tekstovye redaktory na uroke inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole.* 1997; № 1: 54-57.
3. Kapitonova T.I., Moskovkin L.V. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na `etape predvuzovskoj podgotovki.* Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2006.

4. Grechushkina N.V. Onlajn-kurs: opredelenie i klassifikaciya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2018; T. 27, Vypusk 6: 125-134.
5. Vorob'eva S.N. Obuchenie dialogicheskoj rechi na zanyatiyah po discipline «Russkij yazyk kak inostrannyj». *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2018; Vypusk 1. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/13FISK118.pdf
6. Bim I.L. Teoriya i praktika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole: problemy i perspektivy. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu.* Sostavitel' A.N. Schukin. Voronezh: VGU, 1998: 233-234.
7. *Russkij yazyk kak inostrannyj. Metodika obucheniya russkomu yazyku*. Moskva, 2004.
8. D'yakova T.A., Hvorova L.E. Onlajn-urok RKI v usloviyah cifrovoj transformacii pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Rusistika*. 2020; T. 18, Vypusk 2: 209-219.
9. Izarenkov D.I. *Obuchenie dialogicheskoj rechi.* Moskva: Russkij yazyk, 1986.

*Статья поступила в редакцию 03.02.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-243-245

***Abdurakhmanova P.D.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
***Azizkhanova A.E.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (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 of the Ministry of Health of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

**ORGANIZATION OF EFFECTIVE INTERACTION AS THE BASIS OF THE IMAGE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER.** The work highlights the most significant features of effective interaction organization as a factor influencing forming a foreign language teacher's image. To do this, essential and structural characteristics of the "image" concept are first given in relation to a foreign language teacher engaged in pedagogical activity in modern conditions. General features of the pedagogical image building process are considered. The role of interaction in achieving educational process positive results is demonstrated. Various interaction types are studied in relation to the educational process. The work studies factors influencing the effectiveness of pedagogical interaction. It describes its structure features and related requirements for participants in educational relations. The ways of implementing these requirements are considered as an effective means of forming the modern foreign language teacher image.

*Key words:* **pedagogical image, pedagogical interaction, teaching foreign language, teacher, student.**

***П.Д. Абдурахманова,*** *д-р филол. наук, зав. каф. иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
***А.Э. Азизханова,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
***Х.И. Абдулжалилова,*** *канд. филол. наук, преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

# ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВА ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Освещаются наиболее существенные черты организации эффективного взаимодействия как одного из факторов, влияющих на формирование имиджа преподавателя иностранного языка. Для этого сначала приводится сущностная и структурная характеристики понятия «имидж» применительно к преподавателю иностранного языка, осуществляющему педагогическую деятельность в современных условиях. Затем рассматриваются общие черты процесса построения педагогического имиджа. Демонстрируется роль взаимодействия в достижении положительных результатов образовательного процесса. Далее изучаются различные виды взаимодействия применительно к учебно-воспитательному процессу. Исследуются факторы, влияющие на эффективность педагогического взаимодействия. Рассказывается об особенностях его структуры и связанных с ними требованиях к участникам образовательных отношений. Затем рассматриваются пути реализации данных требований как эффективное средство формирования имиджа современного преподавателя иностранного языка.

*Ключевые слова:* **педагогический имидж, педагогическое взаимодействие, преподавание иностранного языка, педагог, учащийся.**

Актуальность темы нашего исследования объясняется существенной трансформацией требований, предъявляемых современным обществом к лицам, завершившим обучение в образовательных организациях. Конечно, сохраняется важность системы знаний, умений и навыков, относящихся к тем или иным предметным областям (И.И. Баврин, М.М. Безруких, Т.В. Кружилина, С.В. Пахотина, Б. Триллинг, Т.А. Филиппова, Т.В. Черниговская) [1, с. 98]. Но при этом фиксируется неуклонное возрастание значения надпредметных компетенций (М. Бялик, С.В. Пахотина, Б. Триллинг, Ч. Фадель, И.К. Цаликова) [2, с. 165–166]. В свою очередь, необходимость формирования у учащихся этих, последних, вносит определённые коррективы в требования к педагогическим работникам.

В этой связи не должен вызывать удивления тот факт, что сегодня одной из ключевых задач государства в сфере образования является создание необходимых условий для неуклонного повышения их престижа и социального статуса [3]. Это, в свою очередь, означает повышение различных профессиональных требований к преподавателю как носителю знаний и значимому субъекту образовательного процесса (М.М. Безруких, М. Бялик, Г.И. Гайсина, Н.Б. Изакова, С.Н. Плотников, Ч. Фадель) [4, с. 17]. Таким образом, профессиональные навыки без учёта имиджевой составляющей не могут обеспечить успех профессиональной деятельности современного педагога [5, с. 40].

С другой стороны, сегодня, в эпоху интенсификации международной интеграции в самых различных сферах жизни социума, актуализируются вопросы, связанные с развитием у обучающихся языковых умений и навыков (Э.Г. Азимов, Г.А. Воробьев, А.Н. Щукин) [6, с. 26]. Соответственно, вышесказанное представляется особенно справедливым по отношению к преподавателям иностранного языка.

Формированию их имиджа средствами эффективного взаимодействия между участниками образовательных отношений посвящена статья.

Её цель – осветить наиболее существенные черты организации эффективного взаимодействия как основы имиджа преподавателя иностранного языка.

Достижению поставленной цели будет способствовать решение следующих задач:

– дать сущностную и структурную характеристику понятия «имидж» применительно к преподавателю иностранного языка, осуществляющему педагогическую деятельность в современных условиях;

– рассмотреть общие черты процесса построения педагогического имиджа;

– продемонстрировать роль взаимодействия в достижении положительных результатов образовательного процесса;

– изучить виды взаимодействия применительно к учебно-воспитательному процессу;

– исследовать факторы, влияющие на эффективность педагогического взаимодействия;

– рассказать об особенностях структуры интересующего нас процесса и связанных с ними требованиях к участникам образовательных отношений;

– рассмотреть пути реализации данных требований как эффективное средство формирования имиджа современного преподавателя ИЯ.

При подготовке статьи нами применялись следующие методы исследования:

– анализ литературы, в которой затрагивается соответствующая проблематика;

– рефлексия собственного педагогического опыта авторов.

Её научная новизна заключается в приведении факторов, так или иначе оказывающих влияние на эффективность педагогического взаимодействия.

Теоретическая значимость – в раскрытии основных особенностей структуры указанного процесса и связанных с ними требований к участникам образовательных отношений.

Практическая значимость – в демонстрации путей реализации этих требований, соответствующих современной стадии развития отечественной системы образования.

В структуре имиджа современного педагога, в том числе осуществляющего образовательную деятельность по иностранному языку, выделяются две составляющие (табл. 1).

Таблица 1

Составляющие имиджа педагога

| Наименование | Включает |
|---|---|
| Внешняя | Индивидуальный стиль педагога |
| | Его самопозиционирование |
| | Внешний образ преподавателя ИЯ |
| Внутренняя | Уровень индивидуальной культуры преподавателя [7] |
| | Эмоциональность |
| | Изящество |

К слагаемым имиджа относятся:
– визуальная привлекательность преподавателя;
– его манеры, этикет;
– степень соответствия необходимому образу;
– обаяние [8, с. 15–16].

Ядро имиджа составляют позиции и установки (табл. 2).

Таблица 2

Позиции и установки, лежащие в основе имиджа преподавателя иностранного языка

| Позиции | Установки |
|---|---|
| Позитивное отношение к окружающей действительности | Высокая самооценка |
| «Я – хороший, ты – хороший» | Вера в добро |
| | Умение видеть и чувствовать собственную сопричастность к происходящему |
| | Осознанное стремление к постоянному совершенствованию собственных профессиональных и личностных компетенций [2, с. 168] |

Наиболее важными элементами процесса построения педагогического имиджа современного преподавателя иностранного языка являются:
– понимание генерации имиджа не как замены эффективной педагогической деятельности, но как важного дополнения к ней [3];
– необходимость обращения к созданию имиджа задолго до начала педагогической деятельности;
– простой язык как основа коммуникации между участниками образовательных отношений;
– важность проблем, рассматриваемых в рамках учебных занятий, для каждого субъекта образовательного процесса;
– обязательное привлечение экспертов со стороны [4, с. 19].

Существуют также элементы формирования интересующей нас характеристики, специфичные для преподавателя иностранного языка, осуществляющего профессионально-педагогическую деятельность в современных условиях. К ним мы можем отнести:
– вербальное общение с учащимися;
– невербальное общение с учащимися (Р.А. Ахтаов, С.Н. Бегидова, Р.К. Серёжникова, И.К. Цаликова, И.А. Щеткина) [6, с. 27–28].

Действительно, опыт применения инновационных педагогических технологий в ходе преподавания иностранного языка наглядно демонстрирует, что результативность учебных занятий во многом зависит от способности педагога создавать определённые условия и организовать ситуации, в которых обучающиеся могут освоить иностранный язык как эффективное средство общения (С.Н. Бегидова, Е.Ю. Камышева, Л.Р. Правдина, А.Н. Филимонова, Е.В. Харитонова, С.В. Хребина) [7]. Сказанное естественным образом способствует возрастанию роли педагогического взаимодействия в ходе обучения иностранному языку. Оно представляет собой один из решающих факторов успеха образовательной деятельности в рамках реализации перспективной на сегодняшний день модели образовательного процесса. Последняя ориентирована не на усвоение готовых знаний, а на самостоятельный поиск и усвоение информации (А.А. Вартумян, К.С. Губа, Е.А. Каменева, Л.В. Приходько) [8, с. 16].

Применительно к деятельности участников образовательных отношений по изучению иностранного языка фиксируются следующие виды взаимодействия:
– взаимодействие между педагогом и учащимся;
– взаимодействие между учащимися;
– взаимодействие между преподавателями различных дисциплин в ходе установления межпредметных связей [9, с. 246].

Эффективность интересующего нас процесса обусловлена его содержательной стороной, а равно и конкретными способами осуществления. Определённую роль также играют индивидуально-психологические особенности участников образовательного процесса.

Оптимальное сочетание указанных выше факторов позволяет на учебных занятиях по иностранному языку выстроить целостную структуру педагогического взаимодействия. Эту, последнюю, образуют два типа отношений (табл. 3).

Таблица 3

Типы отношений, лежащие в основе структуры оптимального педагогического взаимодействия

| Тип отношений | Характеристика |
|---|---|
| Субъект-объектные | Связаны с отношением учащихся к осваиваемой дисциплине (В.В. Бова, Н.А. Будковая, Н.Н. Дацун, Ю.Ю. Запорожец, Л.В. Курейчик, Д.В. Лещанов, Л.Ю. Уразаева) [10, с. 122–123] |
| Субъект-субъектные | Отношения между субъектами образовательных отношений |

Особенностями продемонстрированной выше структуры обусловлены требования к участникам образовательного процесса. Так как этот, последний, представляет собой форму субъект-субъектных отношений, то свой вклад в его успех вносят все из них [11, с. 53]. Соответственно, и требования к каждой их категории одинаково важны.

Теперь необходимо охарактеризовать таковые (табл. 4).

Таблица 4

Требования к участникам образовательного процесса, критичные с точки зрения организации эффективного взаимодействия между ними

| Участник | Требования |
|---|---|
| Педагог | Генерация педагогических условий, необходимых с точки зрения безопасного проявления личности каждого из учащихся в различных ситуациях учебной деятельности [12, с. 117] |
| | Демонстрация осознанного стремления к эффективному развитию внутренней мотивационной сферы обучаемых, подразумевающего, в свою очередь, формирование у них собственной познавательной потребности, выражающейся как в тяге к усвоению новых знаний, так и в желании с максимально возможным результатом использовать обобщённые способы учебной деятельности |
| | Обязательная деятельность по развитию профессиональных и личностных компетенций на протяжении всей карьеры [9, с. 248] |
| Обучающиеся | Готовность к реализации различных форм учебной деятельности |
| | Согласование мотивов достижения и познавательных |
| | Достаточный уровень самостоятельности, выражающийся в развитии самосознания, а равно и способностей к саморегуляции |

Реализации вышеприведённых требований с большой вероятностью будет способствовать широкое внедрение в образовательный процесс элементов технологии обучения в сотрудничестве. Эта, последняя, в своей основе имеет идею взаимного обучения, при котором учащиеся берут на себя как индивидуальную, так и коллективную ответственность за решение каких-либо учебных задач. Взаимоотношения с педагогом при этом носят преимущественно субъект-субъектный характер. Таким образом, по ходу обучения в сотрудничестве создаются условия, благоприятствующие эффективному взаимодействию в рамках системы «студент – преподаватель – группа» [7].

Обучение в сотрудничестве предполагает объединение учащихся в микрогруппы численностью 3–4 чел. На каждую из таких групп необходимо давать по одному общему заданию. При этом оговаривается роль каждого из них в успешном решении задачи. Таким образом, создаётся ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы, но и за эффективность деятельности своей группы. Группы при этом комплектуются таким образом, чтобы в них присутствовали участники, характеризующиеся различным уровнем коммуника-

тивной компетенции [13, с. 353]. Таким образом, при реализации модели обучения в сотрудничестве слабые учащиеся могут выяснить у сильных все непонятые вопросы. В то же время сильные заинтересованы в том, чтобы все члены группы, в первую очередь слабые, досконально разобрались в материале [14, с. 16–17].

В ходе взаимодействия между педагогом и учащимися, осуществляемого в рамках занятий по иностранному языку, большое значение имеют психологические закономерности формирования учебной мотивации [15, с. 262]. Преподавателю, таким образом, следует в ходе планирования занятий опираться на реальные познавательные интересы и желания аудитории, связанные с общением на изучаемом языке (Ш.А. Амонашвили, В.К. Дьяченко, М. Маршалл) [9, с. 44]. Развитие данной характеристики представляется возможным путём широкого использования в образовательном процессе контекста общих познавательных и социальных мотивов обучаемых. К таковым можно отнести:

– стремление учащихся к демонстрации своих способностей;

– желание высказать собственное мнение по поводу некой актуальной проблемы, имеющей отношение к осваиваемой предметной области [8, с. 17–18].

В рамках учебных занятий по иностранному языку взаимодействие между участниками образовательных отношений представляет собой двусторонний процесс. Соответственно, оно может протекать гармонично лишь в том случае, когда поставлены реальные цели и чётко сформулированы учебные задания. Важны также правильный выбор формы организации деятельности. При этом педагогу всегда следует помнить: в центре обучения должен находиться не он, а обучаемый.

На основе вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что специфика учебно-педагогического взаимодействия в ходе обучения ИЯ в основном сводится к двум моментам:

– педагог должен способствовать развитию личности учащихся, в связи с чем необходимо отказаться от авторитарности и догматизма (Ш.А. Амонашвили, Н.Н. Дацун, Ю.Ю. Запорожец, М. Маршалл, Д. Пинк) [4, с. 21];

– за преподавателем сохраняется ведущая роль на занятиях по иностранному языку.

Как видим, основная задача педагога сводится к регулированию процессов взаимодействия происходящих внутри коллектива учащихся. Активность его участников должна быть направлена на решение учебных задач, в том числе посредством создания доброжелательной атмосферы общения [3].

Подводя итоги исследования, в первую очередь отметим, что успешность взаимодействия с обучаемыми будет в значительной степени влиять на имидж преподавателя. В свою очередь, от данной характеристики педагогического работника во многом зависит эффективность процесса обучения иностранному языку.

Кроме того, сегодня вряд ли у кого-нибудь вызовет сомнение факт активного формирования человеческого капитала в ходе образовательного процесса. В непоследней степени это относится к развитию у членов общества будущего коммуникативных умений и навыков, в том числе в ходе занятий по иностранному языку.

В свою очередь, эффективное складывание соответствующей системы представляется практически невозможным вне интенсивного взаимодействия между субъектами образовательных отношений. В этой связи имидж преподавателей, способных оказывать существенное влияние на формирование человеческого капитала, должен включать в себя приёмы эффективного взаимодействия с обучающимися.

Библиографический список


1. Пашкова Е.И. Развитие у учащихся старших классов навыков использования научного английского языка в письменных заданиях через применение методик clil. *Вестник науки и образования.* 2019; № 11(65): 97–100.
2. Ермаков Д.С. «Гибкие» навыки в школьном образовании. *Народное образование.* 2020; № 5: 165–172.
3. Базыма Л.Н. *Имидж педагога – условие успешной профессиональной деятельности.* Available at: https://znanio.ru/media/doklad-imidzh-pedagoga-uslovie-uspeshnoj-professionalnoj-deyatelnosti-2631456
4. Аристова Т.Б. Имидж как важная составляющая профессиональной культуры преподавателя вуза. *Теория и практика социогуманитарных наук.* 2021; № 3 (15): 16–22.
5. Барабанова З.П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимся. *Современные наукоемкие технологии.* 2015; № 1: 40–42.
6. Екимова Н.В. К вопросу о социокультурном подходе в преподавании иностранного языка. *Образовательные ресурсы и технологии.* 2019; № 1 (26): 26–29.
7. Дамер Н.А. *Особенности взаимодействия преподавателя и студента на занятиях по иностранному языку.* Available at: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/osobennosti_vzaimodejstviya_prepodavatelya_i_student_101855.html
8. Голуб Л.А. О проблеме взаимодействия преподавателей и студентов на занятиях иностранного языка. *Науки об образовании.* 2018; № 6 (58): 14–18.
9. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика.* Москва: Филоматис, 2006.
10. Азизханова А.Э., Абдулжалилова Х.И., Абдурахманова П.Д. Зарубежные подходы к обучению иностранным языкам. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 96): 122–124.
11. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий.* Москва: РосНОУ, 2022.
12. Абдурахманова П.Д., Аталаева Н.П.Г., Рашидова А.Д. Подготовка будущих педагогов к реализации мобильных технологий на уроках иностранного языка. M*ир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 117–118.
13. Гусева Н.В. Современные средства диагностики сформированности иноязычной компетенции студентов экономических специальностей. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 353–354.
14. Лапшин В.А. *Человеческий потенциал молодежи как источник социокультурных изменений.* Диссертация ... кандидата философских наук. Москва, 2013.
15. Лапшин В.А. Проблема источников социокультурных изменений в социальных теориях XVIII–XXI веков. *Знание. Понимание. Умение.* 2013; № 2: 259–264.


References


1. Pashkova E.I. Razvitie u uchaschihsya starshih klassov navykov ispol'zovaniya nauchnogo anglijskogo yazyka v pis'mennyh zadaniyah cherez primenenie metodik clil. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2019; № 11(65): 97-100.
2. Ermakov D.S. «Gibkie» navyki v shkol'nom obrazovanii. *Narodnoe obrazovanie.* 2020; № 5: 165-172.
3. Bazyma L.N. *Imidzh pedagoga – uslovie uspeshnoj professional'noj deyatel'nosti.* Available at: https://znanio.ru/media/doklad-imidzh-pedagoga-uslovie-uspeshnoj-professionalnoj-deyatelnosti-2631456
4. Aristova T.B. Imidzh kak vazhnaya sostavlyayuschaya professional'noj kul'tury prepodavatelya vuza. *Teoriya i praktika sociogumanitarnyh nauk.* 2021; № 3 (15): 16-22.
5. Barabanova Z.P. Organizaciya obrazovatel'nogo vzaimodejstviya mezhdu pedagogom i uchaschimsya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2015; № 1: 40-42.
6. Ekimova N.V. K voprosu o sociokul'turnom podhode v prepodavanii inostrannogo yazyka. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii.* 2019; № 1 (26): 26-29.
7. Damer N.A. *Osobennosti vzaimodejstviya prepodavatelya i studenta na zanyatiyah po inostrannomu yazyku.* Available at: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/osobennosti_vzaimodejstviya_prepodavatelya_i_student_101855.html
8. Golub L.A. O probleme vzaimodejstviya prepodavatelej i studentov na zanyatiyah inostrannogo yazyka. *Nauki ob obrazovanii.* 2018; № 6 (58): 14-18.
9. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika.* Moskva: Filomatis, 2006.
10. Azizhanova A.`E., Abdulzhalilova H.I., Abdurahmanova P.D. Zarubezhnye podhody k obucheniyu inostrannym yazykam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 96): 122-124.
11. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij.* Moskva: RosNOU, 2022.
12. Abdurahmanova P.D., Atalaeva N.P.G., Rashidova A.D. Podgotovka buduschih pedagogov k realizacii mobil'nyh tehnologij na urokah inostrannogo yazyka. M*ir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 117-118.
13. Guseva N.V. Sovremennye sredstva diagnostiki sformirovannosti inoyazychnoj kompetencii studentov `ekonomicheskih special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 353-354.
14. Lapshin V.A. *Chelovecheskij potencial molodezhi kak istochnik sociokul'turnyh izmenenij.* Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2013.
15. Lapshin V.A. Problema istochnikov sociokul'turnyh izmenenij v social'nyh teoriyah XVIII-XXI vekov. *Znanie. Ponimanie. Umenie.* 2013; № 2: 259-264.


*Статья поступила в редакцию 08.02.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-245-248

***Amiraliev A.D.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: abuamiral@mail.ru*
***Omarov O.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: oon.303@mail.ru*

**CURRENT CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF BACHELOR'S DEGREE PROGRAMS IN CONDITIONS OF NETWORK INTERACTION.** The authors study the specifics of transformation of the educational process in conditions of modern development of information technologies, identify specific features of implementation of bachelor's degree programs in conditions of network interaction. Studying the specifics of development of ideas about network learning, the authors

show the general dynamics of the development of the network learning system and its basis – network interaction. Having presented the existing promising directions of development of network interaction implemented in current conditions, the authors formulate promising directions of development of network interaction – including through interaction with employers, with secondary educational institutions (including general education and professional ones), as an important part of building individually oriented educational and professional development trajectories of an individual.

*Key words:* **network education, educational programs, bachelor's degree, network interaction, information and educational environment, distance learning.**

***А.Д. Амиралиев**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: abuamiral@mail.ru*
***О.Н. Омаров,** канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: oon.303@mail.ru*

# АКТУАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Авторы исследования, изучая специфику трансформации образовательного процесса в условиях современного развития информационных технологий, выделяют специфические особенности реализации образовательных программ бакалавриата в условиях сетевого взаимодействия. Исследуя особенности развития представлений о сетевом обучение, авторы статьи показывают общую динамику развития системы сетевого обучения и его основы – сетевого взаимодействия. Представив существующие перспективные направления развития сетевого взаимодействия, реализуемые в актуальных условиях, авторы исследования формулируют перспективные направления развития сетевого взаимодействия – в том числе благодаря взаимодействию с работодателями, со средними учебными заведениями (в том числе общеобразовательными и профессиональными) как важная часть построения индивидуально ориентированных образовательных и профессиональных траекторий развития индивида.

*Ключевые слова:* **сетевое образование, образовательные программы, бакалавриат, сетевое взаимодействие, информационно-образовательная среда, дистанционное обучение.**

Современная система высшего образования преимущественно ориентирована на обеспечение развития готовности и способности выпускников к реализации профессиональных задач и выстроена вокруг использования преимущественно компетентностного подхода и преимущественно в рамках двухуровневой системы образования. В совокупности двухуровневость современной системы высшего образования и ориентир на обеспечение подготовки выпускников к сложным условиям производственной деятельности определяет важное свойство системы высшего образования – ее адаптивность к трансформации реальных экономических и производственных условий. И главным процессом, который охватывает все большее и большее количество секторов экономики, является процесс информатизации. Проникают информационные технологии в образовательный процесс не только как часть адаптации к изменениям условий производственных процессов, т. е. как фактор обеспечения подготовки выпускников к реальным производственным условиям, но и как фактор обеспечения повышения эффективности самого образовательного процесса [1–20]. Так, информационные технологии внедряются в образовательный процесс как часть обеспечения повышения мобильности образовательного процесса, как система, позволяющая обеспечить удобный доступ к методическим и дидактическим материалам, и как технология, способствующая коммуникации между участниками образовательного процесса (включая профессорско-преподавательский состав, административно-управленческий персонал вуза и студентов).

Актуальность настоящей публикации, таким образом, обусловлена динамичным развитием технологий, которые позволяют обеспечить интенсивное сетевое образовательное взаимодействие и, как следствие, обеспечить использование сетевого обучения бакалавров. Научная новизна связана с анализом текущих трансформаций условий реализации образовательных программ бакалавров в условиях сетевого взаимодействия.

Таким образом, авторы настоящей статьи ставят перед собой цель изучить институциональные условия и динамику развития условий для использования сетевого взаимодействия в процессе обучения бакалавров.

Достижению этой цели будет способствовать решение следующих задач: рассмотреть систему высшего педагогического образования и место сетевого взаимодействия в ней; проанализировать условия реализации образовательных программ бакалавров образования в условиях сетевого взаимодействия; выявить потенциал сетевого взаимодействия в обучении бакалавров образования.

Методы исследования, использовавшиеся при подготовке статьи, включали рефлексию педагогического опыта авторов, изучение литературы, затрагивающей проблемы подготовки бакалавров педагогического образования.

Её научная новизна заключается в том, что был выявлен потенциал сетевого взаимодействия в подготовке бакалавров педагогического образования. Теоретическая значимость – в выявлении роли сетевого взаимодействия в реализации образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Практическая значимость – в демонстрации основных тем, которым следует уделять внимание по ходу соответствующего процесса.

Учитывая, что образовательный процесс в условиях двухуровневой системы высшего образования выстроен на основе органичного распределения нагрузки на обучающихся с переходом от общих по своему характеру знаний, умений и навыков (минимально необходимого базиса) к надстройке в виде профессиональных знаний в рамках конкретного направления определенной научной сферы, мы можем отметить, что ключевые по своему содержанию компетенции формируются именно в условиях бакалавриата. Процесс формирования компетенций бакалавров и магистров, несмотря на это обстоятельство, может быть разделен во времени, между программами обучения на разных уровнях существует преемственность [2] при обучении по программам бакалавриата, помимо того, что студент большее внимание уделяет лекционным и практическим занятиям, чем самостоятельной работе (в сравнении с программами магистратуры). Как отмечают А.А. Вилков и Н.И. Шестов, процесс формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в случае с обучением по программам бакалавриата идет более динамично [3]. Следовательно, как отмечают Гижов В.А., Каличников А.И., Поздникин А.А., Каличникова О.Б., значение реализации образовательных программ бакалавриата связано с формированием ключевых компетенций в процессе обучения [4]. Компетенции, формируемые в процессе обучения в бакалавриате, играют огромную роль и для обеспечения продолжения обучения по программам магистратуры и для обеспечения готовности выпускников к профессиональной деятельности. И как мы видим, в зависимости от того, насколько эффективно организован образовательный процесс, зависит формирование компетентности выпускников, следовательно, и возможность, и готовность к дальнейшему обучению по программам магистратуры (и формирование новых компетенций) и к профессиональному развитию в рамках выбранного направления [5].

Отдельным важным аспектом обеспечения развития современного образования в условиях информатизации образовательного пространства является обеспечение широкомасштабного сетевого взаимодействия [6]. Теория сетевого взаимодействия в отечественных условиях активно раскрывается последние десять лет. Так, мы можем обратить внимание, что теоретические аспекты обеспечения сетевого взаимодействия стали раскрываться во второй половине 2000-х годов. Например, А.В. Грошева, Н.П. Петрова, Н.В. Силкина, Н.О. Ваганова и ряд иных исследователей представили сетевое взаимодействие как систему взаимодействия широкого научно-академического, педагогического и студенческого сообществ [7; 8].

Основу представления о сетевом взаимодействии составляет понимание сетевого взаимодействия как формы взаимодействия в рамках академического сообщества, что стало отражением факта сближения академических структур в процессе внедрения электронных форм взаимодействия [9]. Сохраняется данная позиция и сегодня, в условиях ограничения возможностей коммуникации с коллегами из других стран по целому ряду факторов. Тем не менее сетевое взаимодействие благодаря активному внедрению информационных технологий, углублению значения коммуникации между отечественными вузами и взаимодействию между участниками образовательного процесса в высших учебных заведениях становится важнейшей частью образовательного процесса, преимущественно благодаря активному использованию форматов конференций и иных научных мероприятиях, проводимых в режиме дистанционного взаимодействия. Основу же понимания о сетевом взаимодействии составляет осмысление сетевого взаимодействия как практики сотрудничества множества субъектов обобщенно академического сообщества [10]. Сетевое взаимодействие, по мнению исследователей, заключается в обеспечении академической взаимоинтеграции, взаимодействия для решения общих задач, в первую очередь задачи подготовки наиболее высоко подготовленных выпускников высших учебных заведений, развитии взаимовлияния [11]. Расширяя методическую и дидактическую базу, получая возможность для развития компетенций студентов, высшие учебные заведения приобретают устойчивое конкурентное преимущество. Чем быстрее высшее

учебное заведение обеспечит широкое вовлечение в сетевое взаимодействие, тем более успешным может быть учебное заведение [12].

Наиболее значимым достижением в данном случае можно считать обеспечение интенсивного взаимодействия высших учебных заведений и потенциальных работодателей. Уже сейчас в структуре большинства вузов страны созданы подразделения, ответственные и за работу с потенциальными работодателями выпускников, и за обеспечение работы с выпускниками как потенциальными проводниками выпускников в профессиональное сообщество. [13]. Однако наибольшая активность в текущих условиях связана с обеспечением взаимодействия вузов, факультетов и профильных выпускающих кафедр с предприятиями. Так, наиболее динамично процесс взаимодействия идет в средних специальных учебных заведениях, которые ориентированы на подготовку выпускников рабочих специальностей. Фактически обеспечение взаимодействия работодателей и вузов в текущих условиях позволяет скорректировать образовательную программу и обеспечить эффективную подготовку выпускников бакалавриата к профессиональным задачам и предстоящим трудовым условиям [14]. Во многом реализация образовательных программ, сконструированных с учетом потенциальных условий, определенных работодателем, уже сейчас позволяет обеспечить наиболее эффективную подготовку бакалавров к трудовой деятельности.

Позитивно мы склонны рассматривать и стремление ответственных ведомств в сфере образования, вузов и средних общеобразовательных организаций к консолидации усилий в вопросах построения образовательного процесса в целях обеспечения выстраивания наиболее эффективных образовательных траекторий [15]. Аналогичный опыт уже ранее использовался передовыми высшими учебными заведениями, которые были учредителями средних общеобразовательных учебных заведений и средних специальных учебных заведений. Однако сегодня все активнее и активнее продвигается идея обеспечения взаимодействия учебных заведений в рамках реализации модели сетевого взаимодействия, где центральной ступенью является обучение в рамках бакалавриата [16].

Самым важным шагом в сложившихся условиях можно считать создание сетевых программ обучения студентов бакалавриата. Так, в современных реалиях реализацией сетевых программ занимаются такие вузы, как МИРЭА – Российский технологический университет, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет, Вологодский государственный университет, Череповецкий государственный университет, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, Московский политехнический университет, и ряд других вузов страны [17]. Мы склонны рассматривать данный опыт позитивно, поскольку ранее уже предпринимались шаги по развитию совместных магистерских программ, и в текущих условиях вузы активно развивают программы бакалавриата как объект приложения совместных усилий образовательных учреждений. В данном направлении открываются значительные перспективы. Так, обеспечение взаимодействия посредством использования электронных ресурсов, в том числе для коммуникации профессорско-преподавательского состава, студентов из различных учебных заведений и взаимодействия административно-управленческого персонала, открывает огромные возможности для совершенствования работы по подготовке наиболее квалифицированных кадров. Так, сетевая форма взаимодействия с использованием совместных электронных ресурсов позволяет решить основную проблему, свойственную использованию данных программ ранее – проблему обеспечения образовательного процесса, учитывая затратность на перемещение студентов и сотрудников учебных заведений, проблему доступности [18].

Особое значение в текущих условиях играет и обеспечение эффективности работы информационных образовательных систем. Обладая значительным потенциалом, данные элементы образовательной среды учебных заведений становятся не только платформами для образовательного процесса при подготовке бакалавров, но, как мы видим, выступают платформами для решения иных типов задач, связанных с координацией академической среды. Так, например, мы позитивно склонны оценивать практику проведения совместных научных и практико-ориентированных мероприятий в рамках реализации сетевых программ обучения [19]. Склонны мы позитивно оценивать и дальнейшие перспективы систем электронного взаимодействия для обеспечения поддержания публикационной активности, особенно в условиях значительного ограничения для использования систем индексирования публикационной активности профессорско-преподавательского состава вузов и ограничения возможности для развития академической мобильности студентов [20].

Учитывая все сказанное выше, мы можем констатировать, что сетевое взаимодействие в текущих реалиях приобретает высокий уровень важности для обеспечения адаптации вузов к сложившимся условиям. Ограничения возможностей взаимодействия с высшими учебными заведениями в других государствах, публикаций в журналах, индексируемых наукометрическими базами данных, и участия в совместных мероприятиях создали условия, при которых отечественные высшие учебные заведения все активнее адаптируются к потребности обеспечения взаимодействия в процессе обучения студентов. Так, именно потребность в обеспечении развития творческих, научных и академических достижений студентов определила возможность расширения коммуникации между учебными заведениями, что способствует дальнейшему динамичному формированию сетевого взаимодействия.

В текущих условиях для развития сетевого взаимодействия обеспечивается создание нормативно-правовой базы и проведены первые эксперименты по внедрению в бакалавриате сетевого взаимодействия. Перспективным направлением является не только обеспечение взаимодействия между вузами, с потенциальными работодателями (что уже достаточно давно интересовало вузы страны), но и уплотнение взаимодействия со школами, лицеями и гимназиями. В совокупности это определяет новый переход в вопросе обеспечения сопровождения критически важных профессиональных кадров для развития потенциала граждан Российской Федерации. Дальнейшие перспективы развития тематики могут быть связаны с изучением экспериментальных практик организации совместной работы учебных заведений в вопросах реализации сетевых образовательных программ.

Библиографический список


1. Салманова Д.А., Курбанов Т.К. Использование цифровых технологий мультимедийной образовательной среды учебного заведения для организации учебного процесса. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Естественные и точные науки*. 2019; № 3: 76–79.
2. Калиниченко Э.Б., Романова О.В., Калиничков А.И., Калиничскова О.Б. О преемственности формирования компетенций студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2016; № 4 (24): 104–107.
3. Вилков А.А., Шестов Н.И. Госстандарты третьего поколения: проблемы соотнесения компетенций бакалавриата и магистратуры. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Социология. Политология.* 2012; Т. 12, № 3: 65.
4. Гижов В.А., Каличников А.И., Поздникин А.А., Каличникова О.Б. Формирование компетенций студентов в условиях повышения качества бакалавриата и магистратуры. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* 2018; № 7 (161): 50–53.
5. Мкртычева Н.М. Формирование профессиональной компетентности бакалавров и магистров. *Евразийский Союз ученых*. 2014; № 8-4: 16–18.
6. Ткаченко А.С. Сетевое взаимодействие: понятие, классификация, принципы формирования. *Вестник национального института бизнеса.* 2018; № 4: 46–49.
7. Грошева А.В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: ресурсы, риски, эффекты. *Методист.* 2016; № 5: 15–17.
8. Петрова Н.П. Готовность будущих педагогов к сетевому взаимодействию с обучающимися в условиях цифровизации образования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 72-1: 235–237.
9. Силкина Н.В., Ваганова Н.О. Особенности образовательной среды в сетевом взаимодействии образовательной организации с производством. *Образование и наука.* 2015; № 6 (125): 63–76.
10. Слинкина И.Н., Устинова Н.Н. Дефиниция сетевого взаимодействия в сфере образования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 71-2: 335–338.
11. Вашукова И.С. Особенности сетевого взаимодействия в образовании. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2022; Т. 1, № 1 (81): 141–152.
12. Симонова А.А., Дворникова М.Ю. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций. *Педагогическое образование в России*. 2018; № 5: 35.
13. Попова И.Н. Сетевое взаимодействие как ресурс развития общего и дополнительного образования. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2016; № 5: 18–22.
14. Мельникова Н.Е., Шокин Я.В., Зенько А.А., Крейдер О.А. Управление отношениями с выпускниками вузов. *Terra Lihgustica.* 2020; Т. 111, № 3: 131–137.
15. Морозова Е.А. Взаимодействие вузов и работодателей как условие качественной подготовки выпускников: мнения экспертов. *Вестник Кемеровского государственного университета.* Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2016; № 1: 70–76.
16. Минобрнауки готовит программу по взаимодействию школ и вузов. *РИА Новости*. Available at: https://ria.ru/20221012/minobrnauki-1823345403.html
17. Гаспаришвили А.Т. Ссузы глазами выпускников: работа vs продолжение образования. *Вестник Института социологии*. 2016; № 2: 22–28.
18. *В 10 российских вузах стартовало обучение по новым программам в сетевой форме*. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/59963/
19. Кузнецова И.Ю. Сетевая форма реализации образовательных программ при подготовке бакалавров профессионального обучения: проблемы и перспективы. *Вестник Кемеровского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2016; № 2: 27–31.
20. Вашукова И.С. Особенности сетевого взаимодействия в образовании. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2022; Т. 1, № 1(82): 141–152.

References

1. Salmanova D.A., Kurbanov T.K. Ispol'zovanie cifrovyh tehnologij mul'timedijnoj obrazovatel'noj sredy uchebnogo zavedeniya dlya organizacii uchebnogo processa. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Estestvennye i tochnye nauki*. 2019; № 3: 76–79.
2. Kalinichenko `E.B., Romanova O.V., Kalinichkov A.I., Kalinichskova O.B. O preemstvennosti formirovaniya kompetencij studentov bakalavriata, magistratury i aspirantury. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2016; № 4 (24): 104–107.
3. Vilkov A.A., Shestov N.I. Gosstandarty tret'ego pokoleniya: problemy sootneseniya kompetencij bakalavriata i magistratury. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya. Sociologiya. Politologiya*. 2012; T. 12, № 3: 65.
4. Gizhov V.A., Kalichnikov A.I., Pozdnikin A.A., Kalichnikova O.B. Formirovanie kompetencij studentov v usloviyah povysheniya kachestva bakalavriata i magistratury. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2018; № 7 (161): 50–53.
5. Mkrtycheva N.M. Formirovanie professional'noj kompetentnosti bakalavrov i magistrov. *Evrazijskij Soyuz uchenyh*. 2014; № 8-4: 16–18.
6. Tkachenko A.S. Setevoe vzaimodejstvie: ponyatie, klassifikaciya, principy formirovaniya. *Vestnik nacional'nogo instituta biznesa.* 2018; № 4: 46–49.
7. Grosheva A.V. Setevoe vzaimodejstvie obrazovatel'nyh organizacij: resursy, riski, `effekty. *Metodist.* 2016; № 5: 15–17.
8. Petrova N.P. Gotovnost' buduschih pedagogov k setevomu vzaimodejstviyu s obuchayuschimisya v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 72-1: 235–237.
9. Silkina N.V., Vaganova N.O. Osobennosti obrazovatel'noj sredy v setevom vzaimodejstvii obrazovatel'noj organizacii s proizvodstvom. *Obrazovanie i nauka.* 2015; № 6 (125): 63–76.
10. Slinkina I.N., Ustinova N.N. Definiciya setevogo vzaimodejstviya v sfere obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 71-2: 335–338.
11. Vashukova I.S. Osobennosti setevogo vzaimodejstviya v obrazovanii. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2022; T. 1, № 1 (81): 141–152.
12. Simonova A.A., Dvornikova M.Yu. Ponyatie setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh organizacij. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2018; № 5: 35.
13. Popova I.N. Setevoe vzaimodejstvie kak resurs razvitiya obschego i dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2016; № 5: 18–22.
14. Mel'nikova N.E., Shokin Ya.V., Zen'ko A.A., Krejder O.A. Upravlenie otnosheniyami s vypusknikami vuzov. *Terra Lihgustica*. 2020; T. 111, № 3: 131–137.
15. Morozova E.A. Vzaimodejstvie vuzov i rabotodatelej kak uslovie kachestvennoj podgotovki vypusknikov: mneniya `ekspertov. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Politicheskie, sociologicheskie i `ekonomicheskie nauki. 2016; № 1: 70–76.
16. Minobrnauki gotovit programmu po vzaimodejstviyu shkol i vuzov. *RIA Novosti.* Available at: https://ria.ru/20221012/minobrnauki-1823345403.html
17. Gasparishvili A.T. Ssuzy glazami vypusknikov: rabota vs prodolzhenie obrazovaniya. *Vestnik Instituta sociologii.* 2016; № 2: 22–28.
18. *V 10 rossijskih vuzah startovalo obuchenie po novym programmam v setevoj forme.* Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/59963/
19. Kuznecova I.Yu. Setevaya forma realizacii obrazovatel'nyh programm pri podgotovke bakalavrov professional'nogo obucheniya: problemy i perspektivy. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2016; № 2: 27–31.
20. Vashukova I.S. Osobennosti setevogo vzaimodejstviya v obrazovanii. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2022; T. 1, № 1(82): 141–152.

*Статья поступила в редакцию 07.02.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-248-250

***Amiraliev A.D.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: abuamiral@mail.ru*

**DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY AS A CONDITION FOR TRAINING OF BACHELORS IN THE PROFILE "PHYSICS" AND "MATHEMATICS".** The authors consider the content of federal state educational standards, note that it is the requirements established in the standards that determine the specifics of organization of the information and educational environment, of which the digital educational environment is a part, defined in the study as a combination of three key elements – information and educational resources, technological means that ensure the functioning of digital educational resources and communication channels that ensure the use of pedagogical technologies. The authors prove that the digital educational environment is an important condition for teaching of Physics and Mathematics bachelors, not only as a means of forming basic, mainly theoretical knowledge, but also as a means of forming professional, pedagogical and information knowledge, necessary for graduates of the two profiles under consideration.

*Key words:* **digital educational environment, bachelor's degree preparation, information technology, specialties "Physics" and "Mathematics".**

***А.Д. Амиралиев****, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: abuamiral@mail.ru*

# ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЯМ «ФИЗИКА» И «МАТЕМАТИКА»

Авторы исследования, рассматривая содержание федеральных государственных образовательных стандартов, отмечают, что именно требования, установленные в стандартах, определяют особенности организации информационно-образовательной среды, частью которой является цифровая образовательная среда, определенная в исследование как совокупность трех ключевых элементов – информационно-образовательные ресурсов, технологических средств, обеспечивающих функционирование цифровых образовательных ресурсов и коммуникационных каналов, обеспечивающих использование педагогических технологий. Авторы доказывают, что цифровая образовательная среда является важным условием подготовки бакалавров по профилям «Физика» и «Математика», не только как средство формирования базовых, преимущественно теоретических знаний, но и как средство формирования профессионально-педагогических и информационных знаний, необходимых выпускникам двух рассматриваемых профилей.

*Ключевые слова:* **цифровая образовательная среда, подготовка бакалавров, информационные технологии, профили «Физика» и «Математика».**

В текущих условиях развитие информационных технологий является драйвером преобразования производственных, управленческих, социальных, культурных и экономических процессов. В сферу образования информационные технологии приходят и как часть требований к трансформации требуемых выпускникам компетенций, и как средство обеспечения образовательного процесса. Так, информационные технологии призваны стать объективной частью формирования и профессиональных компетенций, и универсальных, и общепрофессиональных компетенций. Современным выпускникам необходимо уметь использовать и цифровые сервисы (в том числе профессиональные), и передовое технологическое оборудование. При этом, как справедливо отмечает С.Т. Гараев, и с чем мы не можем не согласиться, информационные технологии используются и как часть образовательного процесса, и как средство формирования новых знаний, умений и навыков, при этом не только профессиональных, но и общих, связанных с универсальной компетентностью выпускника [1].

Таким образом, авторы настоящей статьи ставят перед собой цель выявить условия подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, профилям «Физика», «Математика».

Достижению этой цели будет способствовать решение следующих задач:

– рассмотреть содержание подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, профилям «Физика» и «Математика»;

– проанализировать федеральные государственные образовательные стандарты по направлению 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, профилям 03.03.02 Физика, 01.03.01 Математика;

– определить роль и место цифровой образовательной среды вуза в подготовке специалистов педагогического образования;

– привести определение понятия «цифровая образовательная среда вуза»;

– выявить сущность и структуру понятия «цифровая образовательная среда вуза».

Методы исследования, использовавшиеся при подготовке статьи, включали рефлексию педагогического опыта авторов, изучение литературы, затрагивающей проблемы подготовки студентов по указанному выше направлению и профилю подготовки.

Её научная новизна заключается в том, что была обоснована цифровая образовательная среда вуза как одно из эффективных условий подготовки бакалавров по профилям «Физика» и «Математика»

Теоретическая значимость состоит в выявлении роли места, цифровой образовательной среды вуза в подготовке студентов по направлению 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, профилям 03.03.02 Физика, 01.03.01 Математика.

Практическая значимость заключается в демонстрации основных тем, которым следует уделять внимание в ходе реализации соответствующего процесса.

Среди исследователей, изучавших вопрос значения цифровой образовательной среды вуза как условия подготовки бакалавров по рассматриваемым профилям, можно выделить С.В. Маклецова, Г.З. Хабибуллину [2], которые описали особенности использования информационно-образовательной среды на ранних этапах ее развития в учебных заведениях, в том числе и влияния на процесс подготовки бакалавров рассматриваемых профилей. Современное же состояние информационной образовательной среды и степень влияния ее на образовательный процесс представили такие ученые, как М.А. Бражнова [3], О.А. Кузнецов, И.В. Захарова [4], А.А. Лубский [5] и множество иных исследователей. Тем не менее в текущих условиях многие даже самые передовые идеи исследователей или уже нашли свое применение в экспериментальной педагогической практике, или получили свое отражение в содержании государственных образовательных стандартов. Поскольку именно в содержании образовательных стандартов мы можем обнаружить специфику организации цифровой образовательной среды в качестве условий подготовки бакалавров по рассматриваемым профилям.

Как видим, информирование образовательного процесса является одной из ключевых задач, которые стоят перед системой государственных органов и образовательными организациями. Более того, для решения данной задачи разрабатывается соответствующая нормативная правовая и, что немаловажно, концептуально-стратегическая база. В данном случае можно обратить особое внимание на содержание национального проекта «Образование» как часть реализации Указов Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», где определяется важность создания безопасной современной цифровой образовательной среды, как отмечает М.Н. Пономарева [6]. Данный шаг призван обеспечивать повышение доступности образования и высокое качество образовательной деятельности.

Цифровая образовательная среда как совокупность программных и технологических средств образовательного контента и иных элементов обеспечения образовательного процесса, в том числе для обеспечения электронного обучения, является важной частью образовательного процесса в современных условиях [7]. Цифровая образовательная среда современного вуза призвана обеспечить использование и дистанционных образовательных технологий, которые определяют возможность доступа участников образовательного процесса к образовательным электронным сервисам и цифровым образовательным услугам.

И, как видим, вопрос обеспечения использования цифровой образовательной среды при подготовке выпускников имеет одно из важнейших значений в содержании федеральных государственных образовательных стандартов. Так, мы можем обратить внимание, что образовательные стандарты, регулирующие подготовку бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, профилям 01.03.01 Математика» [8], 03.03.02 Физика [9], определяют перечень компетенций – и универсальных, и общепрофессиональных, и профессиональных, которые непосредственно связаны с использованием цифровых и информационных технологий.

Учитывая потенциальную сферу деятельности, компетенции выпускников двух данных профилей подготовки должны отвечать потребности в развитии передовых отраслей экономики, которые критически важны для стабильности и устойчивости общества. Будущих специалистов готовят к работе с различными видами информации, ее поиску и анализу, синтезу и применению полученной информации на практике, коммуникации в различных формах, формируют умение обеспечивать собственную безопасность и использовать экономические инструменты.

К общепрофессиональным компетенциям по профилю подготовки 01.03.01 Математика, соотносимыми с цифровыми компетенциями, можно отнести общепрофессиональные компетенции, связанные со знаниями в сфере информатики, с использованием информационно-коммуникационных технологий и обеспечением соблюдений требований информационной безопасности. Также, что особенно важно, следует отметить профессиональную компетентность, связанную с разработкой алгоритмов и компьютерных программ для практического применения. В случае же с программой подготовки бакалавров по профилю 03.03.02 Физика общепрофессиональные компетенции, связанные с цифровой компетентностью, касаются вопросов применения современных информационных технологий и использования их для решения профессиональных задач, в том числе связанных с обработкой и представлением полученных экспериментальных данных. Фактически цифровая образовательная среда является инструментом обеспечения развития различных элементов цифровой компетентности как компетентности, связанной и с универсальными, и общепрофессиональными, и профессиональными компетенциями выпускника.

Помимо прочего, в содержание ФГОС установлено, что образовательные организации, ответственные за обеспечение обучения бакалавров по профилям «Физика» и «Математика», вправе использовать электронные формы обучения и дистанционные образовательные технологии, в том числе и для обучения лиц с ограниченными возможностями. Предусматривает образовательный стандарт и возможность организации сетевого обучения. В разделе 4 Требования к условиям реализации программы бакалавриата устанавливаются и требования к организации к электронной информационно-образовательной среде, в том числе как в самом учебном заведении, так и за его пределами.

Определяются в стандартах подготовки выпускников и сферы, в рамках которых выпускники смогут реализовывать свою профессиональную деятельность, выделяя для выпускников программы 03.03.02 Физика следующие сферы профессиональной деятельности: образование и наука; связь, информационные и коммуникационные технологии; атомная промышленность; ракетно-космическая промышленность; сквозные виды деятельности в промышленности. Все данные сферы деятельности связаны с необходимостью использования информационных технологий для реализации профессиональных задач. В случае со студентами речь идет о подготовке выпускников к работе в сфере образования и науки и работе в сфере связи, информационных и коммуникационных технологий, впрочем, как и в сквозных видах профессиональной деятельности.

Ключевым отличием между подготовкой к работе в сфере связи, информационных и коммуникационных технологий является сфера предстоящей деятельности выпускников, определенная содержанием ФГОС. И если для выпускников профиля «Физика» данная сфера связана с фундаментальными математическими и физическими исследованиями в рамках информационно-коммуникационных технологий, то в случае с выпускниками профиля «Математика» речь идет о создании и поддержке информационно-коммуникационных систем, информационных ресурсов в сети Интернет. Компетентность выпускников рассматриваемых профилей подготовки связана при этом не только со сферой информационных и иных высоких технологий, но, судя по содержанию ФГОС и с педагогической деятельности, что также определяет необходимость формирования особой совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной педагогической деятельности.

Как видим, цифровая образовательная среда является важной частью образовательного процесса, следовательно, может считаться важным условием подготовки бакалавров по рассматриваемым направлениям. Так, в общем ракурсе мы можем отметить, что цифровая образовательная область представляется как электронная информационно-образовательная среда, которая должна быть организована в любом учебном заведении, как важное условие педагогической практики. Среди прочего цифровая образовательная среда призвана обеспечивать:

– доступ к содержанию рабочих программ, учебным планам, программам практик, электронным изданиям и ресурсам, указанных в программах конкретных дисциплин и программах практик;

– обеспечение создания инструментов, которые позволили бы обучающему формировать и хранить виртуальное портфолио;

– обеспечение фиксации результатов оценки знаний обучающихся, в том числе выставляемых в результате промежуточной аттестации и итоговых результатов образовательной деятельности;

– проведение учебных занятий и организация процедур, предусмотренных программой обучения, в том числе и для обеспечения дистанционного обучения;

– обеспечение взаимодействия с использованием возможностей сети Интернет между субъектами образовательного процесса, включая асинхронное и синхронное взаимодействие.

Обеспечение функционирования информационно-образовательной среды связано с активным использованием информационно-коммуникационных технологий, которые в обязательном порядке должны использоваться работниками, обладающими соответствующими компетенциями.

В основе цифровой образовательной среды высшего учебного заведения лежит информационно-образовательная среда, включающая такие элементы, как:

– информационно-образовательные ресурсы;

– технологические средства, обеспечивающие функционирование цифровых образовательных ресурсов;

– коммуникационные каналы, обеспечивающие использование педагогических технологий.

В этой связи очевидно, что ключевой задачей цифровой информационно-образовательной среды является формирование профессионально значимых и общих и общепрофессиональных по своему характеру знаний, а в некоторых случаях и умений и навыков, составляющих в совокупности основу компетентности выпускника. Тем не менее, учитывая специфику предстоящей и вероятной педагогической и вероятной деятельности в сфере информационных технологий, мы понимаем, что информационно-образовательная среда является одним из ключевых условий подготовки бакалавров по рассматриваемым профилям.

Учитывая все сказанное в рамках данного исследования, мы можем констатировать, что требование к организации цифровой образовательной среды является одним из ключевых элементов организации образовательного процесса в современных условиях. ФГОС определяют требования организации доступа (в том числе и удаленного) к инструментам, обеспечивающим дистанционное и электронное самостоятельное обучение, к профессиональным базам данных и справочным системам, которые определяются в соответствии с программами рабочих дисциплин.

Таким образом, цифровая образовательная среда является частью информационно-образовательной области высшего учебного заведения, включающая такие элементы, как информационные ресурсы, размещенные в сети Интернет, информационная инфраструктура, обеспечивающая работу электронной информационно-образовательной среды, и коммуникационные каналы высшего учебного заведения. Цифровая образовательная среда, учитывая специфику предстоящих профессиональных задач, которые будут стоять перед выпускниками профилей «Физика» и «Математика», призвана не только обеспечивать взаимодействие участников образовательного процесса, но и развивать навыки использования информационных ресурсов, которые критически важны для выпускников рассматриваемых направлений.

Библиографический список


1. Гараев С.Т. Сущность информационно-коммуникационных технологий. *Инновационная наука.* 2016; № 6-2: 52–56.
2. Маклецов С.В., Хабибуллина Г.З. Индивидуальные особенности формирования информационной компетентности бакалавров по физико-математическим и IT-направлениям. *Казанский педагогический журнал.* 2015; № 2: 45–49.
3. Бражнова М.А. Анализ возможностей включения цифровых компетентностей в предметные результаты обучения по физике. *Педагогические измерения.* 2020; № 2: 109–117.
4. Кузнецов О.А., Захарова И.В. Компетенции цифровой культуры в математическом образовании и их формировании. *Современные информационные технологии и IT-образование.* 2021; № 2: 379–391.
5. Лубский А.А. Обзор цифровых компетенций будущих специалистов, востребованных в современном социуме. *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2021; № 1 (73): 10–15.
6. Пономарева М.Н. Доступность профессионального образования и рынок трудовых ресурсов. *Инновационное развитие профессионального образования.* 2018; № 3 (19): 63–69.
7. Салманова Д.А., Раджабова Р.В. Образовательная среда как условие включения студентов в проектно-эвристическую деятельность. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2019; Т. 8, № 2 (27): 212–214.
8. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 01.03.01 Математика* (с изменениями и дополнениями). Приказ Министерства образования и науки РФ от 10 января 2018 г. N 8. Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71773258/
9. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 03.03.02 Физика.* Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 7 августа 2020 г. N 891. Available at: http://ivanovo.ac.ru/upload/DocOP/Standart/Standart_0303026.pdf


References


1. Garaev S.T. Suschnost' informacionno-kommunikacionnyh tehnologij. *Innovacionnaya nauka.* 2016; № 6-2: 52-56.
2. Maklecov S.V., Habibullina G.Z. Individual'nye osobennosti formirovaniya informacionnoj kompetentnosti bakalavrov po fiziko-matematicheskim i IT-napravleniyam. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2015; № 2: 45-49.
3. Brazhnova M.A. Analiz vozmozhnostej vklyucheniya cifrovyh kompetentnostej v predmetnye rezul'taty obucheniya po fizike. *Pedagogicheskie izmereniya.* 2020; № 2: 109-117.
4. Kuznecov O.A., Zaharova I.V. Kompetencii cifrovoj kul'tury v matematicheskom obrazovanii i ih formirovanii. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie.* 2021; № 2: 379-391.
5. Lubskij A.A. Obzor cifrovyh kompetencij buduschih specialistov, vostrebovannyh v sovremennom sociume. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii.* 2021; № 1 (73): 10-15.
6. Ponomareva M.N. Dostupnost' professional'nogo obrazovaniya i rynok trudovyh resursov. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya.* 2018; № 3 (19): 63-69.
7. Salmanova D.A., Radzhabova R.V. Obrazovatel'naya sreda kak uslovie vklyucheniya studentov v proektno-`evristicheskuyu deyatel'nost'. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2019; T. 8, № 2 (27): 212-214.
8. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 01.03.01 Matematika* (s izmeneniyami i dopolneniyami). Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 10 yanvarya 2018 g. N 8. Redakciya s izmeneniyami N 1456 ot 26.11.2020. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71773258/
9. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 03.03.02 Fizika.* Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 7 avgusta 2020 g. N 891. Available at: http://ivanovo.ac.ru/upload/DocOP/Standart/Standart_0303026.pdf


*Статья поступила в редакцию 01.02.23*

УДК 37.378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-250-254

***Kulikova K.M.,*** *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
*E-mail: kmkulikova@fa.ru*

**PRACTICAL EXPERIENCE OF ONLINE FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A UNIVERSITY DURING THE PANDEMIC: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES.** The article examines the experience of online teaching at Russian universities during the pandemic. It identifies problems of distance learning as well as its advantages and disadvantages. Special attention is given to the experience of organising distance learning. Learning a foreign language is a cooperation between a student and a teacher, a well-tuned machine, a system that allows to create a communicative language teaching environment. Many teachers faced the necessity to reshape and reorganize the ways of cooperation with students, the ways to motivate them and monitor their activities, tools to assess the learning outcome owing to current changes. The author justifies the necessity to update the national model of distance learning and particularly of foreign languages. The article suggests that it is possible to transform part of learning process into a digital environment.

*Key words:* **pandemic, higher education, distance learning, LMS, educational platforms, digital educational environment, teaching methods, practical experience.**

***К.М. Куликова****, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российский Федерации, г. Москва, E-mail: kmkulikova@fa.ru*

# ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

В статье рассматривается опыт дистанционного обучения в российских вузах в период пандемии. Рассмотрены выявленные проблемы системы дистанционного обучения, ее плюсы и минусы. Особое внимание в работе уделено опыту организации дистанционного обучения иностранному языку. Преподавание иностранного языка – это в первую очередь отлаженная система взаимодействия преподавателя и студентов, которая позволяет организовать эффективно работающую коммуникативную среду обучения. Необходимость внесения изменений в сложившуюся систему организации обучения поставила перед преподавателями вопрос о реорганизации и перестройке методов взаимодействия, мотивировании студентов, контроле их вовлеченности в учебный процесс и степени усвоения учебных материалов. Автором обоснована необходимость реформирования отечественной модели дистанционного

обучения вообще и иностранному языку в частности. Представленный материал позволяет сделать вывод не только о возможности частичного перевода образовательного процесса в цифровую среду при условии совмещения с традиционным форматом обучения, но и достижения определённого положительного эффекта.

*Ключевые слова:* **пандемия, преподавание в вузе, дистанционное обучение, LMS, образовательные платформы, цифровая образовательная среда, методы и способы обучения, иностранный язык, практический опыт.**

Актуальность темы определяется необходимостью реформирования модели организации дистанционного образовательного процесса в высшей школе. Введение весной 2020 года дистанционного обучения в российских вузах оказало значительное влияние на перспективы развития всей системы высшей школы в стране. Развитие технологий и включение высшего образования в глобальную образовательную сеть позволило в кратчайшие сроки перестроить и оптимизировать обучение, не прибегая к радикальным мерам. Однако сам процесс перестройки вызвал немало вопросов у профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) и поставил перед необходимостью решать задачи с множеством неизвестных.

Впрочем, свою роль сыграл и тот факт, что перед пандемией система дистанционного образования в отечественных высших учебных заведениях находилась на стадии становления, не имела соответствующих ресурсов и методического обеспечения. На первый взгляд, число вузов, заявивших о наличии у них цифровых систем управления учебным процессом (далее – LMS), достигло солидных 88%. Но при этом реальные показатели использования LMS в качестве обязательной структурной составляющей организации образовательного процесса составили лишь 45% [3]. Но даже у этих 45% вузов имеются проблемы с формированием подхода к организации цифровой инфраструктуры – образовательной платформы, цифровых инструментов, оборудования и т. д. Показательно и то, что, по результатам опроса, проведенного в мае 2020 года Центром стратегии развития образования МГУ совместно с кафедрой социологии РУДН и Российским профессорским собранием, 72,7% преподавателей сообщили о наличии в их вузах LMS, но лишь 16,5% имели реальный опыт работы в системе дистанционного образования. Большая же часть преподавателей, заявлявших об опыте работы с информационной средой и дистанционным образованием, использовала LMS в качестве инструмента по курсовым и дипломным работам [2].

Преподавателей иностранных языков в российских вузах реорганизация учебного процесса в онлайн-формат также поставила перед необходимостью изменить подход не только к организации учебных занятий, но и поменять набор методов, форм и способов, применяемых для организации лекций, групповых и индивидуальных занятий. Претерпели изменения и формы контроля усвоения полученных знаний.

Современность и актуальность обсуждения результатов дистанционного обучения в ходе локдауна связана с необходимостью реформирования модели дистанционного образовательного процесса таким образом, чтобы она нивелировала выявленные недостатки и позволила встроить эффективно показавшие себя методы и способы организации дистанционного обучения. Таким образом, решение обозначенной проблемы выступает одной из актуальных задач отечественной высшей школы.

Цель данной статьи – проанализировать практический опыт дистанционного обучения вообще и иностранного языка в частности, полученный профессорско-преподавательским составом российских вузов в период пандемии.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть состояние системы дистанционного обучения в высшей школе России на начальном этапе дистанта, проанализировать причины неготовности ППС к дистанционному обучению, определить минусы и плюсы дистанционного обучения для преподавания иностранного языка, рассмотреть отношение ППС к полученному эмпирическому опыту дистанционного обучения, провести анализ возможных путей решения выявленных проблем.

Методы исследования: Метод анализа и синтеза, в частности, был проведен анализ теоретических источников, практических исследований по данной теме, опубликованных в последние несколько лет, в том числе анализ опыта организации дистанционного обучения иностранным языкам в период пандемии в различных вузах страны (Алешковский И.А., Гаспаришвили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. (2021); В.А. Смирнова (2022); Гулая Т.М. и Романова С.А. (2021); А. Б. Остапенко и И. Ф. Уманец (2021); Н.Г. Кондрахина и Н.Е. Южакова (2020); О.Ю. Дигтяр (2019); М.Н. Федунова (2021) и др.). В качестве обзорных документов были использованы аналитические доклады, подготовленные по заказу Министерства науки и высшего образования Российской Федерации: «Уроки „стресс-теста“: вузы в условиях пандемии и после неё» (2020), «Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы» (2020), «Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию» (2021).

Научная новизна статьи определяется комплексным исследованием причин неготовности как системы дистанционного обучения, так и ППС вузов России к дистанту, выявленных положительных и отрицательных сторон дистанционного обучения иностранным языкам в период пандемии.

Теоретическая значимость статьи состоит в актуализации модели организации дистанционного обучения в российских вузах.

Практическая значимость исследования обозначена в возможностях использования полученных результатов при разработке модели совмещения методов дистанционного и традиционного обучения иностранному языку в вузах.

Все вышеуказанные документы анализируют действия Министерства образования РФ и руководства вузов к введению дистанта на территории страны. Разработчиками доклада освещены выявленные проблемы, в частности отсутствие единой системы поддержки как преподавателей, так и студентов, отсутствие отлаженных образовательных платформ, широкого доступа к онлайн-библиотеке, эффективной подготовки преподавателей к деятельности в условиях цифровой среды и т. д., а также способы их устранения. Особо указывается на необходимость системной работы по обучению и повышению компетентности преподавателей вузов работе в цифровой среде и с цифровыми инструментами. Так, авторы доказывают, что необходимо как можно быстрее приступить к разработке и реализации новой образовательной модели, которая включала бы в себя как традиционные формы организации образовательного процесса, так и лучшие разработки онлайн-обучения. В докладах акцентируется внимание на том, что новая модель требует развития цифровой дидактики и обновления структуры управления цифровой средой в высшей школе.

Основным же объектом изучения в данной статье стали научные статьи о проблемах дистанционного обучения в России, опубликованные в отечественных периодических изданиях, таких как «Высшее образование в России» (статья И.А. Алешковского, А.Т. Гаспаришвили, О.В. Крухмалевой, Н.П. Нарбут, Савиной Н.Е. о проблемах вынужденного перехода на дистанционный формат обучения в период пандемии), «Современное педагогическое образование» (статьи В.А. Смирновой, Гулая Т.М. и Романовой С.А. о перспективах развития системы дистанционного образования в российских вузах, статья А.Б. Остапенко и И.Ф. Уманец об особенностях дистанционного обучения иностранному языку в период пандемии на примере вуза федерального значения Тихоокеанского государственного университета) и т. д. [1–14].

Теоретические и дидактические аспекты преподавания иностранного языка в вузах в условиях дистанционного обучения обсуждаются в статье Н.Г. Кондрахиной и Н.Е. Южаковой [6]. Авторы, рассматривая дистанционное обучение как способ обеспечения непрерывности процесса изучения иностранного языка, приходят к выводу, что именно для лингвистических специальностей дистант весьма эффективен. Они указывают: «Дистанционная форма обучения английскому языку облегчает для многих людей задачу овладеть иностранным языком в комфортных для себя условиях. Занятия могут проходить в любое время, которое удобно человеку, вне зависимости от внешних обстоятельств» [6]. По их мнению, применение дистанционного обучения позволяет преподавателю повысить уровень обеспеченности курса разнообразными учебными материалами, использовать материалы страны-носителя с актуальной языковой картиной, а также проводить онлайн-конференции с носителями языка посредством видеоконференцсвязи. Но применение этих технологий возможно только тогда, когда преподаватель в полной мере владеет инструментами дистанционного обучения. Авторы делают вывод: «Обязанность преподавателя, реализующего дистанционную форму обучения, помимо владения языковыми лингвистическими знаниями, способностью понимать и ориентироваться в специфике механизмов речевой иноязычной деятельности и процесса обучения, включает знание контента ДО курсов, а также владение способами обучения посредством компьютера и сетевой коммуникации» [6]. С ними соглашается О.Ю. Дигтяр, которая пишет, что дистанционное образование позволяет создать необходимую для изучения иностранного языка мотивацию студентов, увеличить их мобильность – имея доступ к современным средствам связи, студенты могут заниматься в любое время и любой точке. Автор указывает, что при изучении иностранного языка практическая деятельность – говорение, аудирование, чтение, письмо – является основной, и дистант не является помехой для ее осуществления. При выборе средств и методов дистанционного обучения педагогу важно сбалансировать разные виды деятельности таким образом, чтобы был учтен уровень каждого студента. Это позволит педагогу реализовать личностный подход в обучении, уделить внимание проблемам конкретного студента в изучении иностранного языка, повысив таким образом уровень овладения языком. Автором указывается и на некоторые существенные недостатки дистанционного обучения: сложность контроля за уровнем усвоения полученных студентами знаний, нестабильность обратной связи (т. е. трудности к доступу и качеству интернет-соединения), неустойчивая работа образовательных платформ. Но, несмотря на все ее недостатки, делает вывод О.Ю. Дигтяр, «…грамотная разработка дидактической и технической сторон дистанционного обучения иностранным языкам в вузах, регулярное и профессиональное сопровождение студентов, их высокая мотивация и наличие необходимого ряда технических средств обучения, а также электронных образовательных ресурсов сделает дистанционное обучение иностранным языкам конкурентной формой обучения» [5].

Противоположной точки зрения придерживается М.Н. Федунова. Автор, рассматривая достоинства и недостатки дистанционного обучения иностранным языкам, указывает: «Говоря о недостатках дистанционного обучения иностранному языку … вопрос компьютерной грамотности и владения современными образовательными онлайн-сервисами вставал и перед педагогами… Вдобавок, наблюдалось злоупотребление со стороны студентов, которые оправдывали свое отсутствие на занятии в формате видеосвязи или отказ отвечать техническими проблемами. Особенно остро этот вопрос вставал при проведении тестирования … контроль знаний в формате видеосвязи не исключал считывания ответов на вопросы (например, открытия нескольких окон на экране компьютера)» [13]. Таким образом, по ее мнению, в настоящее время дистанционное образование не может выступать полноценной заменой очному формату, но вполне может быть составляющей традиционного формата. Только сочетание современных компьютерных технологий и традиционных кабинетных методов обучения, по мнению автора, является взвешенной моделью организации образовательного процесса. Таким образом, анализ опубликованных исследований (как статей, так и аналитических докладов по вопросам применения дистанционного обучения в процессе изучения иностранного языка) позволяет сделать вывод о неоднозначном отношении ППС высшей российской школы как к организации дистанционного обучения, так и к его возможностям и потенциалу. Никто из авторов не отрицает необходимость более плотного внедрения дистанционных форм обучения в традиционный образовательный процесс, но многие подчеркивают необходимость разработки более совершенной модели взаимодействия триады «преподаватель – информационная среда – студент».

**1. Система дистанционного образования в России: затруднения пандемийного периода**

Принципы дистанционного образования в России начали разрабатываться еще в 1995 году, когда Постановлением Госкомвуза от 31 мая 1995 года № 6 «О состоянии и перспективах создания единой системы дистанционного образования в России» была официально признана особая актуальность дистанционного образования для России будущего. Но в течение долгого времени разработка и внедрение дистанционного обучения в вузах была даже не третьестепенной задачей. И только пандемия и жесткий перевод большей части образовательного процесса в дистанционный формат вынудили вузы наконец-то приступить к отладке системы дистанционного обучения, которая оказалась не готова к такой значительной нагрузке. Первыми в списке проблем обозначились доступ к информационной сети и образовательным платформам и обратная связь. Говоря об обратной связи при изучении иностранного языка, как преподаватели, так и исследователи в первую очередь имеют в виду затрудненность процесса непосредственной коммуникации – не отложенного, а моментального взаимодействия между преподавателем и студентами. Современные технологии позволяют организовать опосредованный образовательный процесс, но полноценно воспроизвести ситуации живого контакта пока невозможно. В условиях очного формата физический контакт между студентом и преподавателем налажен, кроме того, студент может обратиться к преподавателю за помощью и после занятий. А значит, преподаватель имеет возможность тут же скорректировать процесс обучения, уделив внимание затруднениям у конкретных студентов. Это важно и потому, что базовый уровень владения иностранными языками, как и темп обучения, уровень запоминания у студентов неодинаков. И если очное обучение, на чем и делают упор преподаватели, учитывает эти особенности, то дистанционное обучение предполагает для нивелирования отставания разработку несколько кейсов – для студентов с разными способностями и потребностями. Как говорилось выше, это приводит к увеличению нагрузки на преподавателя, который должен не только разработать основной курс, но и обеспечить эффективность его усвоения. [7]. Что касается образовательных платформ, то здесь ситуация была предсказуемо сложной. Российской высшей школе на начальном этапе дистанта смогли предложить несколько платформ – Moodle, Edmodo, MoodleCloud. Но освоить эти платформы в короткий срок смогли не все преподаватели. В аналитическом докладе «Уроки стресс-теста…», подготовленном по заданию Министерства образования РФ, указывается, что до введения дистанта в период пандемии около 60% преподавательского состава российских вузов либо вообще не пользовались дистанционными формами организации образовательного процесса, либо пользовались ими чрезвычайно редко [3]. Для преподавателей с отсутствием необходимого опыта организации дистанционного обучения переход оказался травмирующим опытом. Причем основная часть респондентов, заявивших о сложностях по использованию цифровых технологий и методов дистанционного обучения, старше 60 лет. Впрочем, как указывают авторы исследования, к началу осеннего семестра количество преподавателей, имеющих реальный релевантный опыт работы в СДО, увеличилось до 76,9%. Навыки работы в ЦОС у преподавателей формировались фактически в условиях цейтнота, когда учебный процесс уже был запущен. И от преподавателей требовалось адаптировать его в самые кратчайшие сроки к новой, дистанционной форме организации обучения. Работа в новых, непривычных условиях заставила преподавателей либо использовать уже имеющие наработки по организации дистанционного обучения, либо разрабатывать собственные учебные формы. В более выигрышной ситуации оказались те преподаватели, в вузах которых еще до локдауна были запущены и активно использовались собственные LMS. Так, например, в ТОГУ еще до введения дистанционного обучения была создана система электронного обучения университета (EOS)[12]. Как указывает В.А. Смирнова, «…электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) ТОГУ содержит необходимые учебные материалы, доступ к которым предоставляется в индивидуальном порядке через личный кабинет пользователя». Также весной 2020 года в университете были организованы консультации для всех преподавателей по вопросам «… функционирования вузовской системы электронного обучения», такие «как создание собственных электронных учебных курсов (ЭУК) по всем дисциплинам, использование инструментов Moodle, организация онлайн-занятий в системах видеоконференцсвязи ZOOM, TrueConf, Google-Meet и др.» [12]. На рис. 1.1 представлен список наиболее используемых образовательных платформ и интенсивность их использования вузами в период пандемии. Как видно, наиболее востребованными оказались платформы НПОО («Открытое образование»), Coursera и собственные платформы вузов (преимущественно LMS Moodle) [12].

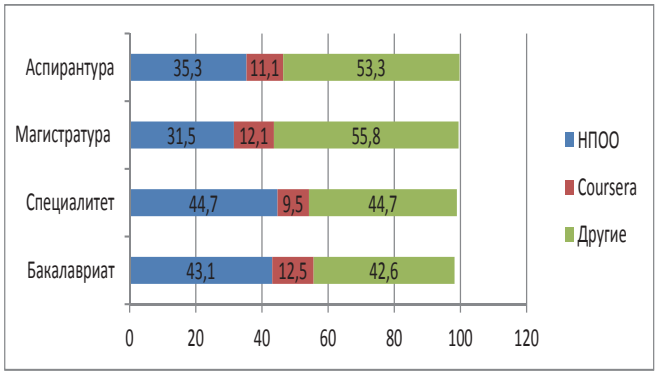



Рис. 1.1. Интенсивность использования образовательных платформ в дистанционном обучении в период локдауна

При переходе вузов в привычный формат работы многие преподаватели отмечают, что продолжат пользоваться своими разработками периода дистанционного обучения. Дистанционное обучение оставило после себя в наследство преподавателям достаточно отлаженную систему бесперебойного обеспечения образовательного процесса, включающую цифровую инфраструктуру – цифровые платформы, виртуальные лаборатории, широкий доступ к вузовским электронным библиотекам, отработанный проектный метод обучения. Кроме того, в цифровой формат был переведен большой массив уже имеющихся и отработанных годами учебных материалов – лекций, семинаров, тестовых заданий и т. д. Однако есть и вторая сторона так называемых «пандемийных приобретений» – запущенный ввиду жесткой необходимости процесс изменения методической и методологической базы высшего образования. Вполне естественно, что при дистанционном образовании изменяются как способы и интенсивность подачи информации, так и набор способов воздействия на студентов, повышается уровень требований к инфографике, используемой преподавателями при разработке курсов и отдельных занятий в онлайн-режиме. Шок пандемии, как сказал ректор Крымского университета А. Фалалеев, стал «…триггером эволюции в образовании. Кроме чисто технического перехода лекций в онлайн, это еще и совсем другой формат: более четкая подача материала. Безусловно, мы ожидаем в длительной перспективе изменения методик преподавания. В частности, это будут более структурированные лекции, более короткие отрезки-модули» [10].

Как верно указывает И.Н. Айнутдинова, «…дистанционное обучение – это, по сути, широкая категория методов обучения, которая предлагает комбинацию многообразных коммуникационных технологий, методик и средств, позволяющих преподавателям и студентам общаться друг с другом для передачи и получения знаний, не связывая их во времени и пространстве» [1].

**2. Проблемы подготовленности преподавателей иностранных языков к работе в условиях ДО в период пандемии**

Отсутствие отлаженной цифровой инфраструктуры оказалось не единственной проблемой, которая встала перед преподавателями иностранных языков в период пандемии. Низкий уровень профессиональной компетентности и неподготовленность большей части преподавателей к работе в цифровой среде, необходимость осваивать в экстренном порядке инструменты ЦОС, проблемы перевода курсов в онлайн-формат и разработки контрольных материалов – все это в совокупности отразилось на снижении уровня обучения в дистанционном формате. Отход от традиционных, устоявшихся форм преподавания, необходимость разрабатывать новые курсы, обучаться применению новых форм работы со студентами – все это требует временных затрат, определённого уровня профессиональной цифровой компетентности, наличия необходимого современного оборудования и отлаженных каналов связи. И если отладка цифровой инфраструктуры и разработка соответствующей нормативной базы была лишь делом времени, особенно с учетом уже имеющегося практического опыта, то разработка конкретных курсов стала проблемной зоной для ППС, особенно – старшего возраста. Кроме того, преподавание иностранного языка в вузе имеет свои особенности. По мнению Н.Г. Кондрахиной и Н.Е. Южаковой, к ним относятся:

1. Организация преподавателем такой ЦОС, которая будет стимулировать студентов к изучению языка с использованием аутентичных учебных материалов и заданий к ним.

2. Использование преподавателем инфографики, побуждающей к перцептивному погружению в учебный материал.

3. Включение в образовательный процесс программных технологий и способов, расширяющих аудиторию субъектов коммуникации, включая носителей изучаемого языка и этнокультуры.

4. Разработка дистанционных курсов, тестовых заданий и средств промежуточного контроля с динамично подстраиваемым под нужды преподавателя контентом [6].

Как указывают Н.Г. Кондрахина и Н.Е. Южакова, «…обязанность преподавателя, реализующего дистанционную форму обучения, помимо владения языковыми лингвистическими знаниями, способностью понимать и ориентироваться в специфике механизмов речевой иноязычной деятельности и процесса обучения, включает знание контента ДО курсов, а также владение способами обучения посредством компьютера и сетевой коммуникации» [6].

В российских вузах проблема заключалась в том, что преподаватели высшей школы, особенно старшего возраста, такой компетенцией практически не обладали и имели весьма поверхностные знания о способах и методиках работы в цифровой образовательной среде. Как свидетельствуют аналитические доклады, через несколько недель ситуация начала меняться. Вузы активно проводили консультации с преподавателями, помогали освоиться и организовать обучение в LMS, и к началу осеннего семестра 2020 года такие способы работы со студентами, как вебинары, онлайн-конференции, групповые чаты, стали превалировать. Преподаватели стали активно использовать инновационные методы организации работы со студентами, но здесь перед преподавателями встала новая проблема. Мотивированность студентов к регулярной самостоятельной работе, как известно, является залогом успешности любого обучающего формата – как дистанционного, так и очного. Но именно в дистанционном формате она становится первоосновой для эффективной учебной деятельности. И потому при дистанте основная задача преподавателя – составить учебный курс таким образом, чтобы сочетание традиционных и нетрадиционных методик, способ и методов обучения стимулировало самостоятельную работу студентов, позволяло даже при наличии определённых проблем в обратной связи не только выдавать требуемые учебные материалы, но и контролировать их усвоение. А с учетом специфики изучения иностранного языка задача преподавателя усложняется многократно. Ему необходимо учесть необходимость проведения онлайн-занятий для аудирования и говорения. Как указывают в своем исследовании Е.С. Лосева, М.Р. Гозалова, А.И. Макарова, «дистанционная форма обучения усложняет процесс отработки речевых навыков разговорной и письменной речи. Если письменная речь требует проверки преподавателя, то развитие разговорных навыков требуют непосредственного участия в учебной беседе или ее непосредственного наблюдения, например, для исключения неправильного запоминания речевых оборотов. Развитие навыков разговорной речи требует присутствия преподавателя, в таком случае занятия в онлайн-группе сложны, а индивидуальное сопровождение затратно по времени» [9]. Несомненно, проблема коммуникации студента и преподавателя требует особого внимания при разработке модели дистанционного обучения. Однако следует отметить и тот факт, что использование интернет-технологий в условия дистанционного обучения позволяет преподавателю, обладающему необходимым уровнем владения цифровыми инструментами, достаточно быстро организовать необходимую языковую среду для своих студентов. Так, использование онлайн-конференций и вебинаров позволяет обучающимся внедриться в иную культурную среду, войти на контакт с носителем языка и соотнести полученные знания с действующими правилами использования языковых единиц. Такая форма работы, полагаем, позволяет преподавателю нивелировать недостаток прямого контакта со студентами. Недоставки дистанционного образования при преподавании иностранных языков весьма ощутимо сказываются на конечном результате – уровне владения языком. В современном мире работодателю нужен специалист, обладающий развитыми профессиональными компетенциями, способный приступить к работе над многозадачными проектами, готовый работать в условиях полиязычного коллектива. Как учесть все эти нюансы преподавателю? Каким образом разработать свой курс так, чтобы дистанционный формат не отражался на знаниях студентах? Можно предложить в качестве решения разработку определённой базовой модели учебной программы, состоящей из нескольких модулей. Каждый модуль представляет собой набор определённых способов, методов и форм обучения в дистанционном формате и соответствовать уровню владения преподавателем инструментами цифровой образовательной среды. Например, условный базовый модуль требует начального уровня профессиональной компетентности преподавателя. Наличие готового шаблона позволит тем преподавателям, которые испытывают сложности в работе с цифровой инфраструктурой, скорректировать разработку обучающих курсов, перевод лекций в онлайн-формат, разработку контрольных заданий. Далее по мере роста уровня цифровой компетентности преподавателя растет и уровень сложности, и выбор предлагаемых цифровых инструментов. Думается, что возможность разработки таких модельных программ облегчила бы преподавателям работу как в очном, так и в дистанционном формате. Нагрузка ППС в настоящее время и так достаточно велика, а вероятность введения локдауна не снижается.

Анализ недостатков и достоинств дистанционного образования, практического опыта, полученного отечественными вузами в условиях пандемии, возникших во время локдауна проблем и способов их решения, позволяет сделать вывод о том, что российская высшая школа в настоящее время нуждается в модернизации модели дистанционного образовательного процесса. Модель, которая придет на смену действующей, вероятнее всего, будет гибридной. Это позволит сочетать традиционные и инновационные формы организации обучения, гибко реагировать на возникающие вызовы. Если описать принципы такой модели для обучения иностранным языкам, то здесь логичным кажется совмещение самостоятельного усвоения учебных материалов и осуществление аудирования и говорения на аудиторных занятиях. Именно такая форма работы кажется наиболее перспективной, ибо в ней устраняются недостатки коммуникации, присущие дистанционному обучению и реализуются достоинства дистанта – расширяется доступ к аутентичным актуальным учебным материалам, увеличивается коммуникативная аудитория, повышается мотивация студентов к самостоятельной работе. Таким образом, именно гибридная модель является, по мнению автора, той «золотой серединой», которая обеспечит выпуск из стен вуза грамотного, компетентного, востребованного на рынке труда специалиста.

Библиографический список


1. Айнутдинова И.Н. Перспективы популяризации и внедрения дистанционного обучения иностранным языкам в университетах России. *Казанский педагогический журнал.* 2017; № 2 (121). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-populyarizatsii-i-vnedreniya-distantsionnogo-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-universitetah-rossii
2. Алешковский И.А., Гаспаришвили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Высшая школа России: вынужденный и плановый переход на удалённый формат в период пандемии (опыт социологического анализа). *Высшее образование в России.* 2021; № 5: 120–137.
3. *Аналитический доклад «Уроки „стресс-теста": вузы в условиях пандемии и после неё»*. Available at: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_Доклад.pdf
4. Гулая Т.М., Романова С.А. Проблемы адаптации системы российского высшего образования к изменению формата обучения в период пандемии. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 2: 101–103.
5. Дигтяр О.Ю. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 356–357.
6. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Теоретические и дидактические аспекты дистанционного обучения иностранным языкам. *Образование и право*. 2020; № 9: 358–365.
7. Крамер А. *Уберобразование: техноскептический взгляд на возможности дистанционного высшего образования*. Available at: https://knife.media/uber-education
8. *Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию:* аналитический доклад. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021.
9. Лосева Е.С., Гозалова М.Р., Макарова А.И. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам на ступени высшего образования. *АНИ: педагогика и психология.* 2019; № 3 (28): 145–148.
10. Из онлайна в офлайн: Как вузы используют опыт дистанта в очных занятиях. *Интернет-портал «Российской газеты»*: Available at: https://rg.ru/2021/04/27/reg-cfo/iz-onlajna-v-oflajn-kak-vuzy-ispolzuiu-opyt-distanta-v-ochnyh-zaniatiiah.html
11. Остапенко А.Б., Уманец И.Ф. Особенности дистанционного обучения иностранному языку в вузе в условиях пандемии COVID-19. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 4: 27–31.
12. Смирнова В.А. Развитие системы дистанционного обучения в вузовском образовании в период пандемии. *Современное педагогическое образование*. 2022; № 2: 41–46.
13. Федунова М.Н. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам в условиях пандемии. *Символ науки*. 2021; № 3: 119–123.
14. *Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии*. Москва, 2020.


References


1. Ajnutdinova I.N. Perspektivy populyarizacii i vnedreniya distancionnogo obucheniya inostrannym yazykam v universitetah Rossii. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2017; № 2 (121). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-populyarizatsii-i-vnedreniya-distantsionnogo-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-universitetah-rossii
2. Aleshkovskij I.A., Gasparishvili A.T., Kruhmaleva O.V., Narbut N.P., Savina N.E. Vysshaya shkola Rossii: vynuzhdennyj i planovyj perehod na udalennyj format v period pandemii (opyt sociologicheskogo analiza). *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; № 5: 120-137.
3. *Analiticheskij doklad «Uroki „stress-testa": vuzy v usloviyah pandemii i posle nee»*. Available at: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_Doklad.pdf

4. Gulaya T.M., Romanova S.A. Problemy adaptacii sistemy rossijskogo vysshego obrazovaniya k izmeneniyu formata obucheniya v period pandemii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 2: 101-103.
5. Digtyar O.Yu. Problemy distancionnogo obucheniya inostrannym yazykam v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 356-357.
6. Kondrahina N.G., Yuzhakova N.E. Teoreticheskie i didakticheskie aspekty distancionnogo obucheniya inostrannym yazykam. *Obrazovanie i pravo*. 2020; № 9: 358-365.
7. Kramer A. *Uberobrazovanie: tehnoskepticheskij vzglyad na vozmozhnosti distancionnogo vysshego obrazovaniya*. Available at: https://knife.media/uber-education
8. *Kachestvo obrazovaniya v rossijskih universitetah: chto my ponyali v pandemiyu:* analiticheskij doklad. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2021.
9. Loseva E.S., Gozalova M.R., Makarova A.I. Problemy distancionnogo obucheniya inostrannym yazykam na stupeni vysshego obrazovaniya. *ANI: pedagogika i psihologiya*. 2019; № 3 (28): 145-148.
10. Iz onlajna v oflajn: Kak vuzy ispol'zuyut opyt distanta v ochnyh zanyatiyah. *Internet-portal «Rossijskoj gazety»*: Available at: https://rg.ru/2021/04/27/reg-cfo/iz-onlajna-v-oflajn-kak-vuzy-ispolzuiu-opyt-distanta-v-ochnyh-zaniatiiah.html
11. Ostapenko A.B., Umanec I.F. Osobennosti distancionnogo obucheniya inostrannomu yazyku v vuze v usloviyah pandemii COVID-19. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 4: 27-31.
12. Smirnova V.A. Razvitie sistemy distancionnogo obucheniya v vuzovskom obrazovanii v period pandemii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 2: 41-46.
13. Fedunova M.N. Problemy distancionnogo obucheniya inostrannym yazykam v usloviyah pandemii. *Simvol nauki*. 2021; № 3: 119-123.
14. *Shtorm pervyh nedel': kak vysshee obrazovanie shagnulo v real'nost' pandemii*. Moskva, 2020.

*Статья поступила в редакцию 07.02.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-254-256

***Krasnova M.Yu.,*** *teacher, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: iamkrasnova@mail.ru*
***Petrenko D.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Physical Training and Sports, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru*
***Sorokopud Yu.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

**IMPLEMENTATION OF VOLUNTEER PROGRAMS IN DOMESTIC AND FOREIGN PRACTICE.** The article examines the experience of implementing volunteer programs in Russian and foreign practice. To do this, the modern Russian society state is first analyzed. The volunteerism importance at its current existence stage is demonstrated. Next the article says about the relatively short history of this phenomenon in our country. On this basis, the work proves the necessity to study the experience of organization of volunteer programs both in Russia and abroad. The main features that characterize the activity of volunteers at the present corresponding movement development stage are considered. Its main tasks and the leading motives of the participants are demonstrated. The work briefly touches a question of features to draw up relevant programs. Positive experience of their implementation in some Russian regions is analyzed. Foreign experience of their implementation is subjected to research.

*Key words:* **volunteer movement, volunteer activity programs, implementation of volunteer activity programs, volunteering in Russia, volunteering abroad.**

***М.Ю. Краснова****, преп., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: iamkrasnova@mail.ru*
***Д.А. Петренко****, канд. пед. наук, доц., ФГКОУ ВО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России», г. Ставрополь, E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru*
***Ю.В. Сорокопуд****, д-р пед. наук, проф., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, проф. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

# РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКИХ ПРОГРАММ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКАХ

В статье изучается опыт реализации волонтерских программ в отечественной и зарубежной практиках. Для этого прежде всего анализируется состояние современного российского социума. Демонстрируется важность добровольчества на текущем этапе его существования. Говорится о сравнительно недолгой истории данного феномена на территории нашей страны. На этом основании доказывается необходимость изучения опыта его организации как в нашей стране, так и за её пределами. Далее рассматриваются основные черты, которыми характеризуется деятельность волонтеров на современном этапе развития соответствующего движения. Демонстрируются основные его задачи и ведущие мотивы участников. Коротко говорится об особенностях составления соответствующих программ. Анализируется позитивный опыт реализации последних в некоторых регионах Российской Федерации. Затем исследованию подвергается зарубежный опыт их воплощения.

*Ключевые слова:* **волонтерское движение, программы волонтерской деятельности, реализация программ волонтерской деятельности, волонтерство в России, волонтерство за рубежом.**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах нашей статьи, не должна вызывать сомнений, если учесть, что два ближайших десятилетия спортивной жизни Российской Федерации были связаны с подготовкой и проведением ряда крупных событий, в том числе на международном уровне (О.Е. Веннецкая, А.А. Кузьминчук, И.О. Левина, С.И. Попова, Л.В. Соколова, Е.Е. Соловьева, Э.Э. Эберт) [1, с. 83]. При этом характерными чертами большинства из них стали сравнительно небольшая протяжённость во времени и ограниченные бюджеты (В.В. Артамонова, С.В. Болотов, М.В. Григорович) [2, с. 258].

В подобных условиях существенно обостряется проблема комплектования кадров, необходимых для оптимального завершения соответствующих процессов (И.Л. Аверкина, С.О. Авчинникова, Н.В. Грувер, Г.А. Калачев, Л.Г. Куликова, А.Н. Орлов). На сегодняшний день главным источником их пополнения представляется волонтерское движение [3, с. 52–53].

В свою очередь, на территории РФ это, последнее, имеет сравнительно недолгую историю (Н.В. Грувер, Г.А. Калачев, Л.А. Мокрецова, А.Ю. Чуфенёва) [4, с. 187]. Отсюда следует, что необходимым условием дальнейшего поступательного развития данного феномена в нашей стране является анализ отечественного и зарубежного опыта реализации соответствующих программ.

Таким образом, целью нашей статьи можно назвать изучение опыта реализации волонтерских программ в отечественной и зарубежной практике.

С целью коррелируются следующие задачи:

– рассмотреть основные черты, которыми характеризуется деятельность волонтеров на современном этапе развития движения;

– проанализировать позитивный опыт реализации последних в различных регионах РФ;

– исследовать зарубежный опыт воплощения подобных программ.

Авторы надеются, что решению указанных задач будет способствовать использование следующих методов исследования:

– знакомство с опытом реализации волонтерских программ в России и за рубежом;

– анализ литературы, затрагивающей различные вопросы развития волонтерского движения.

Научная новизна статьи заключается в том, что был изучен позитивный опыт реализации волонтерских программ в отечественной и зарубежной практике.

Её теоретическая значимость состоит в рассмотрении наиболее существенных черт, которыми характеризуется деятельность волонтеров на современном этапе развития движения.

Практическая значимость видится в попытке рецепции положительного опыта реализации волонтерских программ.

Ведущим мотивом деятельности современного волонтера является его мировоззрение (Г.А. Калачев, А.Н. Орлов, Н.В. Воробьева) [5, с. 48–49]. Характер такой деятельности, как следует из её этимологии, добровольный. Другими

словами, отсутствует прямое или косвенное принуждение к осуществлению соответствующих форм активности. Указанная черта волонтерской деятельности нашла своё отражение, например, в Модельном законе о добровольчестве. Авторы этого, последнего, предлагают ввести возможность одностороннего отказа волонтеров или привлекающей организации при условии предварительного уведомления об этом за семь дней с указанием мотивов такого решения, если иное не прописано в договоре [6]. С другой стороны, добровольность интересующей нас деятельности не исключает возможности получения занятыми ею лицами компенсационных выплат, связанных с оплатой стоимости питания, проезда, проживания, а также бесплатного предоставления необходимых снаряжения и оборудования [7, с. 168–169].

В соответствии с описанными выше особенностями добровольческой деятельности [8–12] отечественными авторами выделяются некоторые наиболее значимые задачи, стоящие перед волонтерским движением на современном этапе его развития (табл. 1).

Таблица 1

Задачи волонтерского движения на современном этапе развития

| Продвижение | Формирование |
|---|---|
| Общественных инициатив, характеризующихся социальной направленностью | Личных и профессиональных компетенций волонтеров |
| Ценностей, имеющих гуманистический и гражданско-патриотический характер | Обученного кадрового резерва для социально ответственных учреждений |
| Принципов и идей социального служения (М.Д. Алексеева, Н.Н. Давидович, С.В. Есина, М.Р. Идиатуллина, Е.А. Коган, Т.А. Кравчук) [8, с. 25–26] | |

Можно выделить несколько наиболее существенных мотивов, которые побуждают участников интересующего нас движения к осуществлению различных форм деятельности на современном этапе его развития (табл. 2).

Таблица 2

Мотивы современных спортивных волонтеров

| Возможности | Стремления |
|---|---|
| Знакомства с известными личностями | Освоить некие новые для конкретной личности знания, умения и навыки |
| Представлять собой полноправную часть масштабных событий | Оказывать помощь ближнему [9, с. 120] |

С учётом этих особенностей сегодня составляются программы волонтерской деятельности (Н.В. Воробьева, С.В. Есина, Г.А. Калачев, Т.А. Кравчук, И.Ю. Рассохина) [7, с. 169]. Большинство такого рода документов содержит систему взаимосвязанных процедур, общей чертой которых является направленность на обеспечение эффективных действий добровольцев [2, с. 260].

Теперь следует ознакомиться с опытом их реализации в России.

Например, в г. Санкт-Петербурге она осуществляется совместными усилиями органов государственного и муниципального управления, с одной стороны, и некоммерческих структур, с другой [10, с. 41]. Подобные организационные особенности позволяют реализовывать комплексный подход к организации деятельности волонтеров в этом городе [5, с. 55–56]. Начиная с 2010-х гг., на территории Северной столицы функционирует городской Центр поддержки добровольческих инициатив. Миссия данной организации включает:

– поддержку добровольческих инициатив;

– создание условий для организации жизни общества таким образом, чтобы люди могли свободно реализовать собственный потенциал, занимаясь соответствующей деятельностью;

– расширение ресурсной базы движения [10, с. 41–42].

Деятельность интересующей нас в данный момент структуры осуществляется на основе межведомственного и межсекторного взаимодействия в сотрудничестве с общественными, некоммерческими и государственными организациями, а равно – учебными заведениями города, ведь сегодня большинство участников добровольческого движения происходят из среды учащейся молодежи [4, с. 187].

Городским Центром поддержки добровольческих инициатив Санкт-Петербурга с успехом решаются следующие задачи:

– вовлечение, поддержка и стимулирование населения города к участию в волонтерской деятельности;

– ресурсная поддержка соответствующих процессов;

– развитие практического взаимодействия между различными организациями в области поддержки различных форм добровольческой деятельности [3, с. 54];

– содействие созданию и эффективному функционированию структур поддержки добровольчества на районном и муниципальном уровнях;

– развитие кадров, включающее повышение их квалификации, обучение и подготовку организаторов волонтерской деятельности [7, с. 170];

– распространение опыта и передовых разработок, касающихся добровольческой деятельности;

– расширение финансовой и иной материально-технической базы государственной системы поддержки добровольческих инициатив [10, с. 43].

На территории Ханты-Мансийского автономного округа также реализуется целенаправленная деятельность по развитию и поддержке добровольчества в регионе. В неё вовлечены:

– управленческие структуры;

– органы местного самоуправления;

– отдельные граждане, характеризующиеся высокой степенью инициативности [10].

Например, датированным 20 октября 2017 г. распоряжением Правительства автономного округа утверждена Концепция развития добровольчества в автономном округе, а также план реализации таковой. Указанная концепция представляет собой межведомственный документ. Она составляет основу для разработки:

– правовых актов, регулирующих деятельность добровольцев;

– планов и программ соответствующей деятельности.

В рамках реализации Концепции в каждом из 22 муниципальных образований автономного округа приняты «дорожные карты» развития добровольчества, определены лица, ответственные за их воплощение на практике. Это, в свою очередь, позволяет выстраивать эффективное взаимодействие всех заинтересованных сторон, формируя при этом эффективную систему обратной связи [11, с. 38].

Кроме того, в границах рассматриваемого региона функционирует Комиссия при губернаторе автономного округа по развитию гражданского общества, в состав которой входят, в том числе, представители добровольческого движения. Повестка при этом формируется самими добровольцами. Последнее даёт возможность для своевременного осуществления обмена лучшими практиками, значит, и для формирования совместного плана действий в сфере добровольчества.

В республике Карелия реализуется дополнительная учебная программа «Доброкласс», направленная на вовлечение старших школьников в волонтерскую деятельность [10, с. 60]. «Доброкласс» представляет собой сетевую дополнительную учебную программу для школьников 14–15 лет (8 класс), желающих попробовать себя в волонтерской деятельности, реализуемой Детско-юношеским центром г. Петрозаводска совместно с Карельской региональной общественной молодежной организацией «Центр развития добровольчества» и партнерскими школами. Освоение данной программы занимает 1 год и связано с вовлечением старшеклассников в волонтерское движение через систему дополнительного образования и внеурочную работу в школе. Рассматриваемая программа может быть включена в школьный учебный план.

В данной связи можно выделить образовательную и воспитательную цели этой программы (табл. 3).

Таблица 3

Цели программы «Доброкласс»

| | |
|---|---|
| Образовательная | Формирование у школьников системы знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного осуществления волонтерской активности [1, с. 85] |
| Воспитательная | Генерация условий, необходимых для успешного самоопределения обучающихся путём участия в различных формах добровольческой деятельности [12, с. 66] |

Осваивая программу, школьники узнают, кто такие волонтеры, как пополнить их ряды, а также проходят подготовку к началу добровольческой деятельности. Классы участвуют в играх, акциях и практических проектах, в которых они могут впервые попробовать свои силы в соответствующем качестве.

Из зарубежных практик определённый интерес представляет спортивное волонтерство в Федеративной Республике Германия. Там оно начало активно развиваться с 2002 г [10, с. 187]. Существенную роль в реализации соответствующих волонтерских программ играет Ассоциация спортивных клубов Геттингена. Её деятельность ориентирована в первую очередь на молодых людей в возрасте от 18 до 20 лет, которые хотят понять, подходит ли им спортивная сфера [11, с. 39].

Рассматриваемая Ассоциация работает с волонтерами в рамках правовых и финансовых механизмов «Добровольного социального года» и «Федеральной волонтерской службы». В процессе их исполнения она сотрудничает с земельным центральным бюро. Ассоциация участвует и в реализации международных добровольческих программ. Например, она действует в рамках немецко-французской кооперации по развитию добровольческой деятельности и осуществляет обмены добровольцами, направленные на снижение соперничества и разрушение ряда стереотипов между представителями обеих стран. Данной структурой большое внимание уделяется педагогическому сопровождению добровольцев [12, с. 68]. В этой сфере её сотрудники ставят перед собой задачу дать волонтерам знания, умения и навыки, необходимые для дальнейшей реализации соответствующих форм активности.

Для государства Израиль также характерны достаточно сложные механизмы развития добровольческого движения [10, с. 208]. Данные механизмы функционируют благодаря деятельности органов местного самоуправления, образовательных учреждений, а равно и некоммерческих организаций. При этом важность дальнейшего развития добровольческой деятельности осознаётся не только общественным сектором, но и органами государственного управления на разных уровнях. Так, в структуре израильских муниципалитетов предусмотрены специализированные структурные подразделения, осуществляющие взаимодействие с волонтерами и поддержку соответствующего движения. В их задачи входит налаживание взаимодействия между волонтерами с одной стороны, благополучателями, нуждающимися в их помощи, – с другой. Занимаются подобные структуры и ресурсной поддержкой добровольческих организаций [10, с. 210].

Из вышеизложенного следует, что, так как два ближайших десятилетия спортивной жизни РФ были связаны с подготовкой и проведением ряда крупных событий, в том числе на международном уровне, естественным образом фиксируется существенное обострение проблем комплектования кадров, необходимых для оптимального хода соответствующих процессов. Главный на сегодня источник их пополнения – волонтерское движение. В свою очередь, на территории РФ это, последнее, имеет сравнительно недолгую историю. Отсюда следует, что необходимым условием дальнейшего поступательного развития данного феномена в нашей стране является анализ отечественного и зарубежного опыта реализации соответствующих программ.

Если говорить об отечественном опыте их воплощения, то в г. Санкт-Петербурге таковое осуществляется совместными усилиями органов государственного и муниципального управления, с одной стороны, некоммерческих структур, с другой. Подобные организационные особенности позволяют реализовывать комплексный подход к организации деятельности волонтеров в данном городе. Этому в немалой степени способствует работа городского Центра поддержки добровольческих инициатив, функционирующего на территории северной столицы, начиная с 2010-х гг.

На территории Ханты-Мансийского автономного округа также реализуется целенаправленная деятельность по развитию и поддержке добровольчества в регионе. В неё вовлечены управленческие структуры, органы местного самоуправления, а также отдельные граждане, характеризующиеся высокой степенью инициативности. На территории республики Карелия реализуется дополнительная учебная программа «Доброкласс», направленная на вовлечение старших школьников в волонтерскую деятельность. Она представляет собой сетевую дополнительную учебную программу для школьников 14–15 лет (8 класс), желающих попробовать себя в волонтерской деятельности.

Из зарубежных практик определённый интерес представляет спортивное волонтерство в Федеративной Республике Германия. Там оно начало активно развиваться с 2002 г. Существенную роль в реализации соответствующих волонтерских программ играет Ассоциация спортивных клубов Геттингена. Её деятельность ориентирована в первую очередь на молодых людей в возрасте от 18 до 20 лет, которые хотят понять, подходит ли им спортивная сфера. Достаточно сложные механизмы развития добровольческого движения характерны и для государства Израиль. Они функционируют благодаря деятельности органов местного самоуправления, образовательных учреждений, а равно – и некоммерческих организаций.

Библиографический список


1. Бокова О.А., Лебедева К.С., Мельникова Ю.А. Волонтерская деятельность в начальном образовании: современное состояние, дефициты и перспективы развития. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 83–87.
2. Бокова О.А., Мельникова Ю.А. Моделирование волонтёрской деятельности: Актуальный тренд современного воспитания. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 257–262.
3. Леднев В.А. Волонтер – настоящее лицо Игр в Сочи. *Качество образования.* 2014; № 3: 52-55.
4. Краснова М.Ю., Ярычев Н.У. Опыт привлечения студенческой молодёжи к спортивному волонтерству. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 77-1: 186–189.
5. Горлова Н.И. *Мир спортивного волонтерства.* Москва: ГБУ города Москвы «Мосволонтёр», 2018.
6. *Модельный закон о добровольчестве (волонтёрстве): принят на 42-м пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ.* Available at: https://www.audar-info.ru/docs/pact/?sectId=408998
7. Краснова М.Ю. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих бакалавров профиля «Спортивный менеджмент» к организации деятельности спортивных волонтёров. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 168–170.
8. Глазкова Е.А. Формы осуществления волонтерской деятельности и виды волонтерства. *Право и государство: теория и практика.* 2019; № 2 (170): 25–28.
9. Минахметова А.З., Гатауллина Р.Ф., Адигамова Э.Г. Модель формирования психологической готовности студенческой молодежи к волонтерству. *Казанский педагогический журнал.* 2019; № 4 (135): 119–124.
10. Губина А.В. *Методический сборник успешных практик по итогам обучающих стажировок программы мобильности в 2019 году.* Москва: Ассоциация волонтерских центров, 2020.
11. Бабаян А.В., Варфоломеева З.С., Глухов Л.Ю. Спортивное волонтерство как социально-педагогическое явление. *Сибирский учитель.* 2020; № 3 (130): 37–42.
12. Киселенко А.В. Волонтерство: потенциал самоорганизации российской молодёжи. *Научный результат. Социология и управление.* 2018; Т. 4, № 1: 63–71.


References


1. Bokova O.A., Lebedeva K.S., Mel'nikova Yu.A. Volonterskaya deyatel'nost' v nachal'nom obrazovanii: sovremennoe sostoyanie, deficity i perspektivy razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 83-87.
2. Bokova O.A., Mel'nikova Yu.A. Modelirovanie volonterskoj deyatel'nosti: Aktual'nyj trend sovremennogo vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 257-262.
3. Lednev V.A. Volonter – nastoyaschee lico Igr v Sochi. *Kachestvo obrazovaniya.* 2014; № 3: 52-55.
4. Krasnova M.Yu., Yarychev N.U. Opyt privlecheniya studencheskoj molodezhi k sportivnomu volonterstvu. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 77-1: 186-189.
5. Gorlova N.I. *Mir sportivnogo volonterstva.* Moskva: GBU goroda Moskvy «Mosvolonter», 2018.
6. *Model'nyj zakon o dobrovol'chestve (volonterstve): prinyat na 42-m plenarnom zasedanii Mezhparlamentskoj Assamblei gosudarstv-uchastnikov SNG.* Available at: https://www.audar-info.ru/docs/pact/?sectId=408998
7. Krasnova M.Yu. Teoreticheskie aspekty professional'noj podgotovki buduschih bakalavrov profilya «Sportivnyj menedzhment» k organizacii deyatel'nosti sportivnyh volonterov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 168-170.
8. Glazkova E.A. Formy osuschestvleniya volonterskoj deyatel'nosti i vidy volonterstva. *Pravo i gosudarstvo: teoriya i praktika.* 2019; № 2 (170): 25-28.
9. Minahmetova A.Z., Gataullina R.F., Adigamova `E.G. Model' formirovaniya psihologicheskoj gotovnosti studencheskoj molodezhi k volonterstvu. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2019; № 4 (135): 119-124.
10. Gubina A.V. *Metodicheskij sbornik uspeshnyh praktik po itogam obuchayuschih stazhirovok programmy mobil'nosti v 2019 godu.* Moskva: Associaciya volonterskih centrov, 2020.
11. Babayan A.V., Varfolomeeva Z.S., Gluhov L.Yu. Sportivnoe volonterstvo kak social'no-pedagogicheskoe yavlenie. *Sibirskij uchitel'.* 2020; № 3 (130): 37-42.
12. Kisilenko A.V. Volonterstvo: potencial samoorganizacii rossijskoj molodezhi. *Nauchnyj rezul'tat. Sociologiya i upravlenie.* 2018; T. 4, № 1: 63-71.


*Статья поступила в редакцию 06.02.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-256-259

***Sorokopud Yu.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Sokolova N.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NSokolova@fa.ru*
***Shishkov L.D.,*** *postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: dobrenow@gmail.com*

**APPROACHES TO TRAINING FUTURE TEACHERS TO CREATE AND APPLY ONLINE COURSES.** The article discusses some issues related to training of future teachers to create and use online courses in their further professional and pedagogical activity. It demonstrates the sufficient formation level of the relevant knowledge, skills and abilities system benefits from the effectiveness of the future appropriate profile professional actions in the post-industrial society conditions point of view. The work offers the most effective approaches to its formation. The connections existing between them are being studied. In addition, the article describes

possible ways of developing these approaches and considers ICT technologies and services that a teacher can use to create online courses and their support process. Thus, the objective of the study is to provide comprehensive coverage of the most effective approaches to teaching future teachers to create and work with online courses and their connection with formation of ICT competencies in master students.

*Key words:* **online course, ICT competencies, technologies in education, student, teacher.**

***Ю.В. Сорокопуд,*** *д-р пед. наук, проф., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, проф. кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

***Н.И. Соколова,*** *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: NSokolova@fa.ru*

***Л.Д. Шишков****, аспирант, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: dobrenow@gmail.com*

# ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СОЗДАНИЮ И ПРИМЕНЕНИЮ ОНЛАЙН-КУРСОВ

В данной статье рассматриваются некоторые вопросы, связанные с обучением будущих преподавателей созданию и применению онлайн-курсов в ходе их дальнейшей профессионально-педагогической деятельности. Демонстрируется польза достаточного уровня сформированности системы соответствующих знаний, умений и навыков с точки зрения эффективности действий будущего профессионала соответствующего профиля в условиях постиндустриального общества будущего. Далее приводятся наиболее эффективные, на наш взгляд, подходы к её формированию. Изучаются связи, существующие между ними. Кроме того, на страницах настоящей статьи описываются возможные пути развития данных подходов и рассматриваются ИКТ-технологии и сервисы, которые может использовать педагог в процессе создания онлайн-курсов и их сопровождения. Таким образом, цель данного исследования – всестороннее освещение наиболее эффективных подходов к обучению будущих преподавателей созданию и работе с онлайн курсами и их связь с формированием ИКТ-компетенций в процессе подготовки студентов-педагогов в условиях магистратуры.

*Ключевые слова:* **онлайн-курс, ИКТ-компетенции, технологии в образовании, студент, преподаватель.**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, обосновывается тенденцией, при которой онлайн-обучение в последнее время приобрело достаточно широкое распространение как эффективный способ получения образования [1, с. 18]. По мнению таких авторов, как Н.В. Гречушкина и И.В. Смирнова, указанная тенденция, в свою очередь, связана с двумя факторами:

– увеличение доступности ИКТ-технологий [2, с. 128];

– ограничения передвижения участников образовательного процесса, связанные с пандемией COVID-19 [3, с. 865–866].

Подобная ситуация, в свою очередь, способствует обострению ряда вопросов, связанных с формированием ИКТ-компетенций будущих педагогов. Ранее мы, рассуждая на эту тему, писали о том, что онлайн-курс – важнейший инструмент современного образования и одновременно – перспективное направление дальнейшего исследования [4, с. 284]. В связи с этим нас интересует проблема определения оптимальных методологических подходов к обучению будущих преподавателей созданию и применению онлайн-курсов. Её решение с определённой вероятностью будет способствовать достижению следующих положительных результатов:

– интенсификация процесса развития онлайн-образования как самой доступной формы организации образовательного процесса, позволяющей обучаться у лучших специалистов, находясь в разных местах планеты, располагая при этом стабильным интернет-соединением;

– повышение качества образования, доступного из любой точки мира, что подразумевает, в том числе, оптимизацию профессиональной деятельности педагогов, ведь при организации онлайн-образования существенной роли не играет местоположение всех субъектов образовательных отношений;

– дальнейшее поступательное развитие инновационных технологий, в том числе напрямую затрагивающих сферу образования, что, в свою очередь возможно, по нашему мнению, посредством расширения использования в образовательном процессе средств, предоставляемых онлайн-курсами [5, с. 267].

Согласно работам К.А. Татаринова, И.В. Трундаева, Л.Д. Шишкова, овладение будущими педагогами компетенциями, связанными с эффективным применением передовых ИКТ-технологий в образовательном процессе, делает их более конкурентоспособными на рынке труда, а также готовыми к дальнейшему поступательному развитию образовательных технологий [6, с. 825]. Иначе говоря, после появления нового инструмента, который придёт на смену онлайн-курсам, таким профессионалам будет намного легче адаптироваться и применять новые инструменты и методики в своей профессионально-педагогической деятельности.

В виду вышеизложенного цель данной статьи – освещение наиболее эффективных подходов к обучению будущих преподавателей созданию и работе с онлайн курсами и выявление связи этих подходов с формированием ИКТ-компетенций студентов в ходе усвоения программ магистратуры.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– определить место обучения созданию и применению онлайн-курсов в структуре процесса подготовки будущих педагогов на ступени магистратуры;

– рассмотреть основные подходы к развитию системы соответствующих компетенций;

– выявить соотношение данных подходов, оптимальное с точки зрения достижения максимальной эффективности процесса обучения будущих преподавателей созданию и применению онлайн-курсов.

При подготовке статьи авторами были использованы такие методы исследования, как рефлексия собственного педагогического опыта и изучение трудов педагогов-исследователей и практиков, так или иначе затрагивающих соответствующую тематику.

Её научная новизна заключается в выявлении того места, которое обучение созданию и применению онлайн-курсов занимает в структуре процесса подготовки будущих педагогов на ступени магистратуры.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении основных подходов к развитию системы соответствующих компетенций.

Практическая значимость состоит в демонстрации соотношения данных подходов, оптимального с точки зрения достижения максимальной эффективности процесса обучения будущих преподавателей созданию и применению онлайн-курсов.

Обучение созданию и применению онлайн-курсов, на наш взгляд, должно проходить в рамках отдельного предмета. Необходимо, чтобы последний стал органичной частью системы подготовки будущих педагогов в магистратуре по направлению 44.04.01. Педагогическое образование. Более подробно об этом было сказано в выводах к прошлой статье [4, с. 288]. Современное состояние разработки интересующей нас проблематики позволяет выделить два подхода к решению данного вопроса.

Первый – проектно-творческий. Его суть заключается в том, что при обучении преподаватель не акцентирует внимание на конкретных сервисах и их особенностях, а также теории создания и продюсирования онлайн-курсов. Однако при этом уделяется больше внимания обсуждению конкретных ситуаций, в которых применение онлайн-курсов может наиболее эффективно помочь образова-

Таблица 1

Тематический план обучения студентов созданию и использованию онлайн-курсов, подразумевающий широкое использование проектно-творческого подхода

| № п/п | Тема |
|---|---|
| 1. | Обзор сервисов создания онлайн-курсов, их плюсы и минусы [7] |
| 2. | Педагогические кейсы, в которых полезны онлайн курсы [6, с. 825-826] |
| 3. | Выполнение проекта 1 |
| 4. | Защита проекта 1 [8] |
| 5. | Выполнение проекта 2 |
| 6. | Защита проекта 2 |
| 7. | Выполнение проекта 3 |
| 8. | Защита проекта 3 [9] |
| 9. | Выполнение итогового проекта |
| 10. | Защита итогового проекта [10] |

тельному процессу. Реализация рассматриваемого подхода также предполагает формирование у студентов умений и навыков, связанных с эффективным применением этих знаний. Другими словами, в данном случае можно согласиться с позицией такого автора, как А.Я. Ягнич, в том, что у современного педагога ещё на стадии профессиональной подготовки необходимо формировать умение непосредственно создавать онлайн-курсы или их фрагменты по заданным темам или условиям [7, с. 147]. В качестве таких фрагментов могут выступать:

– фрагмент онлайн-курса по конкретной теме;

– сегмент онлайн-курса, направленный на поддержку отстающих школьников [2, с. 130].

Представим примерный тематический план обучения студентов созданию и использованию онлайн-курсов, подразумевающих широкое использование проектно-творческого подхода (табл. 1).

Историко-информационный подход характеризуется следующими чертами:

– подробное теоретическое рассмотрение всех основных сервисов, предназначенных для работы с онлайн-курсами (Coursera, Stepik, Moodle и т. п.);

– знакомство обучающихся с основными научными результатами, связанными с пользой их применения.

Охарактеризовав данный подход, следует предложить примерный тематический план формирования у студентов интересующих нас компетенций, подразумевающий его широкое применение (табл. 2).

Таблица 2

Тематический план обучения будущих педагогов созданию и использованию онлайн-курсов при широкой интеграции историко-информационного подхода в образовательный процесс

| № п/п | Тема |
|---|---|
| 1. | История развития онлайн-курсов. Определение и подходы [3, с. 866] |
| 2. | Обзор сервисов для создания онлайн-курсов, их плюсы и минусы |
| 3. | Знакомство с интерфейсом Coursera [8] |
| 4. | Знакомство с интерфейсом Moodle [9] |
| 5. | Знакомство с интерфейсом Stepik [10] |
| 6. | Педагогические кейсы, в которых полезны онлайн курсы |
| 7. | Выполнение проекта |
| 8. | Выполнение проекта |
| 9. | Выполнение проекта |
| 10. | Защита проекта |

Отношение к проектной деятельности и проектам составляет принципиальное отличие между рассматриваемыми данных подходами. В первом случае реализуемые учебные проекты направлены на решение конкретных педагогических задач. В число таковых, считает В.А. Лапшин, могут входить:

– поддержка неуспевающих школьников по конкретному предмету;

– прохождение определённой темы с помощью онлайн-курса;

– обсуждение проектов между студентами [11, с. 17–18].

Как видим, проектно-творческий подход должен способствовать развитию способностей будущих педагогов к ведению педагогической дискуссии, а равно и к конструктивному обмену опытом и мнениями [12, с. 100]. Главная цель его использования в ходе учебно-воспитательного процесса состоит в том, чтобы научить будущих магистров педагогики эффективно применять онлайн курсы в различных педагогических ситуациях. Именно поэтому при его использовании проектной деятельности уделяется повышенное внимание.

Если же мы говорим о широком применении историко-информационного подхода в процессе подготовки будущих педагогов к разработке и эффективному применению онлайн-курсов в их будущей профессиональной деятельности, то вслед за П.Д. Абдурахмановой, Т.П. Айсуваковой и Е.Н. Алексеевой должны признать, что в данном случае проект – целостный готовый пример онлайн-курса по некой объёмной теме [13, с. 42–43]. В качестве таких тем могут выступать:

– подготовка к ОГЭ;

– программа конкретного класса средней школы по предмету.

Главная цель создания такого проекта – научить будущих специалистов подробному методическому изложению материала и работе с сервисами для создания онлайн-курсов в целом [14, с. 217]. В связи с этим на него отводится больше времени. Кроме того, более подробно рассматриваются основные платформы для создания онлайн-курсов. Данный подход также полезен с методической точки зрения: будущий педагог начинает лучше понимать порядок изложения материала по предмету, связь между его разделами, а также возможные трудные моменты, которым может потребоваться более пристальное внимание [3, с. 867].

С другой стороны, в обоих случаях модуль, посвящённый изучению онлайн-курсов, предполагает большую самостоятельную работу студентов и наличие компьютерной аудитории для проведения практических занятий по работе над проектами [13, с. 57].

Ни один из указанных подходов не является, по нашему мнению, полным и в действительности имеет смысл брать лучшее из каждого в зависимости от конкретной ситуации (профильного предмета, уровня студентов и т. п.). Кроме того, предлагаемый порядок тем допускает внесение уточнений и дополнений. Можно выделить следующие цели последнего:

– сохранение актуальности транслируемых студентам знаний, умений и навыков;

– учёт индивидуальных особенностей усвоения учебного материала каждым конкретным обучающимся [12, с. 101–102].

Таким образом, мы можем с определённой долей уверенности констатировать, что в ходе обучения будущих магистров педагогики созданию и применению онлайн-курсов необходим учёт возможностей как проектно-творческого, так и историко-информационного подходов. В случае возникновения такой необходимости их элементы могут сочетаться.

Действительно, в зависимости от ситуаций, могущих возникнуть в ходе осуществления им будущей профессиональной деятельности на ступени магистратуры, обучающийся должен овладеть как правильной теоретической базой в данной области, так и умениями, связанными с её широким применением на практике. Это, в конечном итоге, обеспечивает необходимость и полезность обсуждаемого сегмента профессиональной подготовки студентов-педагогов на данной ступени.

Представленный материал будет полезен не только в смысле эффективного обучения будущих педагогов использованию онлайн-курсов. Внедрение в образовательную практику рассмотренных подходов будет также способствовать оптимизации процесса формирования их ИКТ-компетенций в целом.

Данная работа, с нашей точки зрения, перспективна для дальнейшего исследования по вопросам составления подробной программы предмета. В их числе:

– формирование информационной грамотности и ИКТ-компетенций будущего педагога в период подготовки в магистратуре;

– обучение современным образовательным технологиям, в том числе работе с онлайн-курсами;

– изучение профильных сервисов;

– изучение инструментов, полезных в дополнительном образовании.

Также, с нашей точки зрения, интересным представляется рассмотрение указанных методологических подходов с точки зрения обучению будущих педагогов общим технологиям современного преподавания в школе (Московская электронная школа, электронный журнал, Российская электронная школа, библиотека МЭШ и т. п.). Данные проблемы, конечно, требуют отдельного рассмотрения.

Библиографический список


1. Батайкина И.А. Онлайн-образование: новые возможности. *Инновационная наука.* 2019; № 11: 18–19.
2. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация. *Высшее образование в России.* 2018; № 6: 125–134.
3. Смирнова И.В. Создание и продюсирование онлайн-курсов. *Экономика и предпринимательство.* 2022; № 2 (139): 864–867.
4. Сорокопуд Ю.В., Шишков Л.Д., Сапачев В.А. Формирование ИКТ-компетенций в процессе подготовки будущих педагогов основного и дополнительного образования в условиях магистратуры. *Современный учёный.* 2022; № 6: 284–289.
5. Татаринов К.А. Принципы создания массовых онлайн-курсов. *АНИ: педагогика и психология.* 2020; № 2 (31): 265–268.
6. Трундаев И.В., Шишков Л.Д. Возможности онлайн-обучения в поддержке отстающих школьников по математике. *Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе:* материалы Международной научно-практической интернет-конференции. Москва: МПГУ, 2022: 824–826.
7. Ягнич А.Я. Возможности онлайн-курсов: сильные и слабые стороны. *Colloquium-journal.* 2020; № 10 (62): 147–148.
8. *Coursera. Центр поддержки учащихся.* Available at: https://www.coursera.support/s/learner-help-center?language=en_US
9. *Moodle. Контактный центр.* Available at: https://moodle.com/contact/
10. *Stepik. Справочный центр.* Available at: https://support.stepik.org/hc/ru/articles/360000380594-Виды- практических-задач/
11. Лапшин В.А. *Человеческий потенциал молодежи как источник социокультурных изменений.* Диссертация ... кандидата философских наук. Москва, 2013.
12. Лапшин В.А. Пути развития человеческого потенциала под влиянием биомедицинских технологий (по мнению молодежи здоровой и с ограниченными возможностями по здоровью). *Знание. Понимание. Умение.* 2016; № 3: 97–102.
13. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. и др. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий.* Москва: РосНОУ, 2022.
14. Алексеева Е.Н., Лапшин В.А., Сорокопуд Ю.В. Современные подходы к формированию личности будущих молодых специалистов в условиях высшего и среднего профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 217–219.

References

1. Batajkina I.A. Onlajn-obrazovanie: novye vozmozhnosti. *Innovacionnaya nauka.* 2019; № 11: 18-19.
2. Grechushkina N.V. Onlajn-kurs: opredelenie i klassifikaciya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2018; № 6: 125-134.
3. Smirnova I.V. Sozdanie i prodyusirovanie onlajn-kursov. *`Ekonomika i predprinimatel'stvo.* 2022; № 2 (139): 864-867.
4. Sorokopud Yu.V., Shishkov L.D., Sapachev V.A. Formirovanie IKT-kompetencij v processe podgotovki buduschih pedagogov osnovnogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya v usloviyah magistratury. *Sovremennyj uchenyj.* 2022; № 6: 284-289.
5. Tatarinov K.A. Principy sozdaniya massovyh onlajn-kursov. *ANI: pedagogika i psihologiya.* 2020; № 2 (31): 265-268.
6. Trundaev I.V., Shishkov L.D. Vozmozhnosti onlajn-obucheniya v podderzhke otstayuschih shkol'nikov po matematike. *Aktual'nye problemy metodiki obucheniya informatike i matematike v sovremennoj shkole:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii. Moskva: MPGU, 2022: 824-826.
7. Yagnich A.Ya. Vozmozhnosti onlajn-kursov: sil'nye i slabye storony. *Colloquium-journal.* 2020; № 10 (62): 147-148.
8. *Coursera. Centr podderzhki uchaschihsya.* Available at: https://www.coursera.support/s/learner-help-center?language=en_US
9. *Moodle. Kontaktnyj centr.* Available at: https://moodle.com/contact/
10. *Stepik. Spravochnyj centr.* Available at: https://support.stepik.org/hc/ru/articles/360000380594-Vidy- prakticheskih-zadach/
11. Lapshin V.A. *Chelovecheskij potencial molodezhi kak istochnik sociokul'turnyh izmenenij.* Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2013.
12. Lapshin V.A. Puti razvitiya chelovecheskogo potenciala pod vliyaniem biomedicinskih tehnologij (po mneniyu molodezhi zdorovoj i s ogranichennymi vozmozhnostyami po zdorov'yu). *Znanie. Ponimanie. Umenie.* 2016; № 3: 97-102.
13. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij.* Moskva: RosNOU, 2022.
14. Alekseeva E.N., Lapshin V.A., Sorokopud Yu.V. Sovremennye podhody k formirovaniyu lichnosti buduschih molodyh specialistov v usloviyah vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 217-219.

*Статья поступила в редакцию 06.02.23*

УДК 378 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-259-262

***Mikhailova A.I.,*** *postgraduate, teaching assistant, Department of Preschool and Social Education, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: alexsandra9898@bk.ru.*

**DESCRIPTION OF FEATURES OF DEVELOPMENT OF GAMIFIED RESOURCES TO PREPARE FUTURE SPECIALISTS FOR THE DIGITAL TRANSFORMATION OF PRESCHOOL EDUCATION.** Digital technologies expand the boundaries of the educational process, they allow to draw up documentation quickly and efficiently, gain new knowledge, expand the horizons of pupils, conduct classes in a bright and colorful way, use and vary new methods in the educational process, design websites, stands, booklets, maintain social pages for parents about their pupils, compose their portfolio and portfolio of preschoolers. The article analyzes the research of national and foreign scientists and defines the role of digital technologies in the educational process. The main principles for the development of gamified resources are highlighted: the use of sound, animation and color effects, the ability to check the correctness of completing tasks, navigation through the game, multi-series, student involvement, the presence of open, creative tasks, the possibility of a corporate game, the effect of "the player's presence" in the game, etc.

*Key words:* **individual educational needs, preschool children, digital technologies, multimedia games, Microsoft PowerPoint, information and communication technologies, gamified resources.**

***А.И. Михайлова****, аспирант, асс. ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: alexsandra9898@bk.ru*

# ОПИСАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗРАБОТКИ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цифровые технологии расширяют границы образовательного процесса, они позволяют быстро и качественно оформлять документацию, получать новые знания, расширять кругозор воспитанников, проводить занятия в яркой и красочной форме, использовать и варьировать новые методы в образовательном процессе, оформлять сайты, стенды, буклеты, вести социальные странички для родителей про своих воспитанников, составлять свое портфолио и портфолио дошкольников. В статье проанализированы исследования отечественных и зарубежных ученых, определена роль цифровых технологий в учебно-воспитательном процессе. Выделены основные принципы разработки геймифицированных ресурсов: задействование звуковых, анимационных и цветовых эффектов, возможность проверки правильности выполнения заданий, навигация по игре, многосерийность, вовлеченность обучающихся, наличие открытых, творческих заданий, возможность корпоративной игры, эффект «присутствия игрока» в игре и др.

*Ключевые слова:* **индивидуальные образовательные потребности, дети дошкольного возраста, цифровые технологии, мультимедийные игры, MicrosoftPowerPoint, геймифицированные ресурсы.**

Личность ребенка уникальна, и система образования должна способствовать развитию этой уникальности, неповторимости, индивидуальности. В современном образовании появилось уникальное средство, позволяющее учитывать индивидуальные культурные и образовательные потребности детей – цифровые технологии, которые выступают одним из способов учета индивидуальных образовательных потребностей, предоставления права ребенку выбора индивидуальной траектории своего развития.

Образовательный процесс учитывает современных детей поколением «Альфа». Это поколение детей растет в век искусственного интеллекта и виртуальной реальности. Поэтому в атласе профессий 3.0. в разделе «Образование» представлена профессия киберпедагога, у которого должны быть сформированы надпрофессиональные навыки. Данная профессия направлена на грамотное использование геймифицированных ресурсов в образовательном процессе [1].

К надпрофессиональным навыкам XXI века принято относить компетенции «4К»: креативность, коммуникабельность, командная работа, критическое мышление, а также еще две группы. В универсальные навыки также включены глобальные навыки и технологические компетенции. Глобальные навыки способствуют пониманию межкультурных проблем, помогают воспринимать разносторонние точки зрения, строить взаимодействие с разной категорией людей. Технологические компетенции необходимы для эффективного и безопасного использования цифровых технологий в бытовых условиях и профессиональной деятельности. Данные навыки способствуют поиску, переработке, хранению и передачи электронных средств с соблюдением этических норм и правовых аспектов. Наиболее востребованные технологические компетенции – это сформированные цифровые компетенции и выработанная цифровая этика.

Но в высших учебных заведениях этому уделяется недостаточно времени, поэтому данная тема особенно актуальна.

Цель статьи заключается в изучении и описании методологии и особенностей разработки мультимедийных ресурсов, которые будущие педагоги будут создавать самостоятельно.

Основные задачи статьи: 1. Определить понятия «цифровые технологии», «геймифицированные ресурсы». 2. Опираясь на исследования отечественных и зарубежных ученых, обозначить особенности геймификации в учебно-воспитательном процессе дошкольного образования. 3. На основе авторской разработки рассмотреть процесс создания мультимедийных игр с учетом гигиенических норм и правовых аспектов.

Методы исследования: анализ нормативно-правовой документации, исследований отечественных и зарубежных ученых, конкретизация данных; обобщение психолого-педагогической литературы; сравнение данных по данной проблематике; дедукция; содержательная интерпретация и анализ результатов, определение роли цифровых технологий в учебно-воспитательном процессе.

Научная новизна заключается в описании принципов разработки геймифицированного ресурса, который способен создавать дифференцированный подход в учебно-воспитательном процессе, обеспечивая каждому воспитаннику свой темп работы и способ усвоения знаний, варьировать уровни сложности заданий, содействовать проявлению самостоятельности и взаимопомощи детей по мере необходимости.

Основные результаты заключаются в определении роли цифровых технологий в учете индивидуализации. В процессе работы была разработана авторская мультимедийная игра, направленная на учет индивидуальных образовательных потребностей дошкольников.

Теоретическая значимость состоит в том, что обосновано использование цифровых технологий как средства учета индивидуальных образовательных потребностей. Практическая значимость заключается в том, что применение описанных приемов создания мультимедийной игры достаточно легко может осуществляться будущими педагогами и педагогами-практиками, и широко внедряться в массовое дошкольное образование.

Цифровые технологии – это единая структура методов, производственных процессов и программных средств, которые включают в себя сбор, хранение и распространение информации. Цифровые технологии включены в образовательный процесс, они активно используются на всех ступенях образования, начиная с дошкольного учреждения. Иммерсионные технологии позволяют включить дошкольников в познавательный процесс, предоставляя индивидуально-ориентированный подход в обучении. Возможности современных цифровых технологий в дошкольном образовании заключаются в реализации индивидуального подхода к каждому ребенку, учете его образовательных потребностей, в том числе одаренности, характера ограничения в здоровье, интересов.

И.В. Бугримова выделяет особенности индивидуального подхода с применением цифровых технологий [2]:

– адаптивность – информационно-коммуникационные технологии способны подстраиваться под воспитанников;

– управляемость – электронные ресурсы легки в обращении, при необходимости педагогу легко скорректировать учебно-воспитательный процесс;

– интерактивность – цифровые технологии способны реагировать на действия играющего, вести монолог или диалог с воспитанником или педагогом, что и является идеальной методикой компьютерного обучения и воспитания.

А.Г. Гогоберидзе считает, что интерактивный диалог в учебно-воспитательной работе дает возможность воспитанникам почувствовать способности управлять событиями, ребенок несет ответственность за выполняемые действия и за конечный результат, становится активным участником в образовательном процессе [3].

C. Tomte, E. Hovdhaugen, N.H. Solum отмечают, что цифровые технологии способствуют развитию творческого потенциала у воспитанников [4].

Геймифицированные ресурсы – это электронный способ обучения и воспитания, который воссоздает имитационную модель изучаемых явлений, процессов, систем. Интерактивные игры предоставляют самостоятельность дошкольникам, позволяют реализовать свои творческие задатки [5].

И.В. Роберт считает, что геймифицированные ресурсы способны создавать дифференцированный подход в учебно-воспитательном процессе, обеспечивая каждому воспитаннику свой темп работы и способ усвоения знаний, варьировать уровни сложности заданий, содействуют проявлению самостоятельности и взаимопомощи детей по мере необходимости [6].

Зарубежные ученые A. Hawlitschek, J. Sven показали в своих работах, что цифровые технологии поддерживают детскую инициативность и самостоятельность в выбранных ими игровых программах [7].

Ming-HungLin, Huang-ChengChen, Kuang-ShengLiu доказали, что цифровые технологии позволяют развивать творческий потенциал воспитанников. При включении ИКТ в образовательный процесс у детей обостряется зрительное восприятие и слуховое внимание, тем самым дошкольники показывают положительные результаты в обучении [8].

K. Squire указывает, что интерактивные средства способствуют улучшению качества образования, они позволяют обогащать интеллектуальную и творческую деятельность воспитанников [9].

R. Yilmaz показал, как цифровые технологии подстраиваются под индивидуальные особенности детей, предоставляя больше самостоятельности в процессе обучения, варьируя учебную деятельность, включая в процесс разнообразные методы работы [10].

Применение мультимедийных игр в учебно-воспитательном процессе содействует формированию познавательных способностей. Интерактивные игры дают возможность увеличить эффект наглядности, тем самым помогая ребенку получать новые знания в интересной и продуктивной форме. У детей дошкольного возраста преобладает зрительная память, поэтому наглядное отображение информации и взаимодействие с ней позволяет повысить эффективность любой деятельности [11].

Нами были учтены индивидуальные особенности детей при создании интерактивных ресурсов, которые каждый будущий и практикующий специалист может создавать самостоятельно. Для создания собственных мультимедийных игр стоит применять офисную программу MicrosoftPowerPoint. Мультимедиаконструктор представляет собой последовательную смену изображений, включающих в себя необходимую информацию. Демонстрация может производиться автоматически или же в произвольной смене слайдов. Наполнение презентации может быть различным, в нее могут входить изображения, текстовые фрагменты, графические изображения, видео-, аудиофайлы и другое. Переход между слайдами может осуществляться различными способами, по щелчку левой мыши или автоматически, по заданному временному промежутку.

В процессе разработки электронного ресурса нами были выделены основные принципы:

1. Принцип моделирования среды, данный принцип заключается в формировании самостоятельности у дошкольников в процессе игровой деятельности. Среда выступает стимулирующим механизмом для развития различных сторон личности ребенка в отличие от обучающих занятий со стороны взрослого. Дети, взаимодействуя с электронным ресурсом, учатся обдуманно принимать решения и нести ответственность за выполненные действия.

2. Принцип выбора подразумевает свободу выбора воспитанниками образовательных целей, уровней сложности, темпа, форм и методов усвоения содержания дошкольного образования, тем самым проектируя собственный образовательный маршрут.

3. Принцип автодидактизма заключается в автоматической реакции цифрового ресурса на выполненные ребенком действия, что позволяет развивать мотивацию к обучению. Компьютерные герои способны подбодрить ребенка в случае неудач или поблагодарить за верные игровые действия.

Мультимедийные игры, разработанные в PowerPoint, способствуют развитию инклюзивных форм в системе образования для предоставления равных возможностей каждому участнику образовательного процесса. К примеру, детям с тяжелыми нарушениями речи тяжело высказывать свое мнение, они стесняются и отказываются принимать участие в образовательном процессе. Цифровой процесс обучения строится на элементарной формуле «цвет – звук – анимация», она притягивает внимание каждого ребенка в образовательном процессе, дети забывают о своей речевой патологии и активно высказывают свое мнение, отвечают на поставленные вопросы и учатся грамотно строить предложения (рис. 1) [11].




Рис. 1. Авторская мультимедийная игра для детей с ОНР IIIуровня

Т.Г. Богдановой, Е.Г. Речицкой, Т.В. Розановой [12] и др. отмечают, что слабослышащим детям тяжело сконцентрировать свое внимание на длительном задании. Особенности их концентрации связаны с тем, что детям постоянно приходится сосредотачиваться на получении информации, большая нагрузка падает на зрительные анализаторы. Но варьированное мультимедийное занятие помогает детям снять напряжение, если информация демонстрируется в разных формах, тем самым стимулируется непроизвольное внимание.

Мультимедийные игры благоприятно сказываются на эмоциональном, умственном, сенсорном развитии детей. Интерактивные ресурсы способны обучать дошкольников в равных условиях, не обделяя каждого воспитанника. Информация должна подаваться разными способами для детей с условно нормативным развитием – текстом или аудиосопровождением, для детей с глухотой – GIF-картинки с сурдопереводом (рис. 2). В процессе таких игр дети с остаточным слухом или с абсолютной глухотой будут находиться в равных условиях с детьми с условно нормативным развитием. Благодаря положительной атмосфере повышается интерес к полученному материалу, за счёт этого знания лучше усваиваются, а в дальнейшем переносятся и используются в повседневной жизни [13].



Рис. 2. Авторская мультимедийная игра с сурдопереводом

Цифровые технологии также помогают при обучении социально-бытовым навыкам детей с расстройствами артистического спектра. Затруднение при обучении чаще всего связано с отсутствием коммуникации и артистическими страхами. Дети с аутизмом в большинстве случаев игнорируют инструкцию, капризничают, отказываются выполнять действия или делают наоборот. Но даже дети с РАС быстро обучаются работе с клавиатурой и мышью. Создавая интерактивные игры, необходимо помнить, что каждое действие на слайде должно сопровождаться речью героя в процессе игры, необходима непрерывная похвала и обратный отклик на выполненные игровые задания. Но необходимо помнить, что один мультимедийный ресурс может вызвать абсолютно разную реакцию у дошкольников с РАС. Поэтому каждый ресурс необходимо индивидуально подстраивать под воспитанника.

В основном дети с РАС мыслят образами, поэтому каждому действию необходимо изображение, а каждому глаголу важно добавлять анимированную картинку. При создании интерактивной игры необходимо соблюдать правила, на каждом слайде должно быть анимированное действие, текст и аудиосопровождение. Именно такая схема позволяет получить хорошие результаты при обучении детей с РАС (рис. 3) [13].

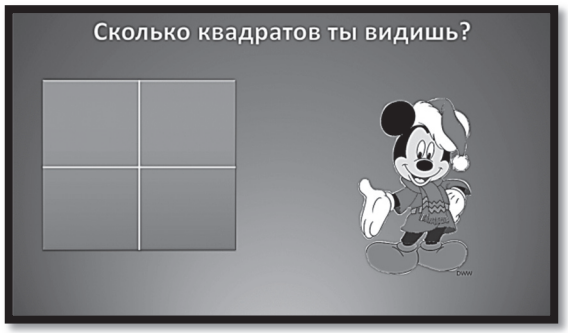



Рис. 3. Авторская мультимедийная игра для детей с РАС

Цифровые технологии незаменимы в воспитательно-образовательном процессе детей, для которых русский язык является иностранным – данной категории детей тяжело социализироваться, найти друзей и ощутить свои силы. ИКТ способствует снятию барьера для детей-билингвистов. Грамотно созданный интерактивные игры помогают быстро и разнообразно изучать русский язык.

Для воспитанников, имеющих сложную структуру дефекта, цифровые технологии выступают «помощниками» в коррекционно-воспитательной работе. Дети данной категории могут находиться на домашнем обучении. Но в ФЗ «Об образовании в РФ» указано, что каждый ребенок должен быть социализирован. Для этого чаще всего используют средства электронной связи. Тогда ребенок с проблемами в развитии не чувствует себя отверженным от мира. Он спокойно контактирует со сверстниками, таким образом социализируясь в обществе.

При построении образовательного процесса с девиантными детьми интерактивные технологии помогут построить непрерывный процесс обучения, способствующий социальной защите дошкольников. Для детей данной категорией чаще всего применяется сенсорная атрибутика. Для снятия напряжения, выплеска отрицательной энергии, агрессии применяются сенсорные комнаты, песочная терапия, сенсорные столы, сенсорные полы и т. д. С помощью этих интерактивных средств ребенок учиться себя контролировать, спокойнее относиться к окружающему.

С учетом того, что каждый ребенок индивидуален, будущий и практикующий педагог должен уметь создавать цифровые технологии с учетом этого и, следовательно, владеть цифровыми компетенциями на достаточно высоком уровне, знать определенные этапы разработки мультимедийных игр:

– определение темы и направления игры;
– выбор фонового эффекта, подходящего под тематику игры;
– разработка структурированного плана по созданию игры;
– наполняемый инструментарий, подбор красочного материала;
– добавление анимированных действий, гиперссылок и других команд;
– создание управляющих клавиш для передвижения по игровому полю.

Включая интерактивные игры в учебно-воспитательный процесс, необходимо соблюдать правила по использованию цифровых технологий в дошкольных учреждениях. Имеются противопоказания по использованию цифровых технологий в учебно-воспитательном процессе. Электронный ресурс не включается в образовательную деятельность, если у детей присутствует нарушение зрения, сенсорная гиперчувствительность или частные противопоказания.

При соблюдении всех правил, норм и требований по созданию и использованию ресурсов мультимедийные игры не несут вреда здоровью дошкольников.

Для создания цифровых технологий в виде мультимедиа важно обратить внимание на индивидуальные образовательные потребности и возможности конкретного ребенка. В процессе проектирования цифровой образовательной среды целесообразно придерживаться следующего алгоритма:

1. Выявление параметров индивидуализации: особые образовательные потребности, пол, тип темперамента, задатки и способности, интересы, предпочтения.
2. Прогнозирование зоны ближайшего развития (выработка образовательной стратегии).
3. Формулировка образовательных задач.
4. Подбор содержания, методов и приемов воспитания, адекватных социальной ситуации развития ребенка.

Для выявления параметров индивидуализации осуществляется диагностика субъективного опыта ребенка (см. табл. 1).

Таблица 1

Диагностика субъективного опыта ребенка

| *Параметры* | *Методы исследования* |
|---|---|
| 1. Интересы, потребности | 1.Наблюдение, беседы с ребенком. |
| 2. Предпочитаемые виды деятельности | 2. Наблюдение и беседы с ребенком, анкетирование родителей |
| 3. Отношение к творчеству | 3. Наблюдение |
| 4.Свойства и черты личности, обусловленные нейродинамическими характеристиками ребенка | 4. Методы психодиагностики, включая наблюдение за детьми |
| 5. Черты когнитивного стиля | 5. Наблюдение |
| 6. Наличие проблем в психическом развитии (ЗПР, умственная отсталость, общее недоразвитие речи, СДВГ и др.) | 6. Психодиагностические методы или на основании ПМПК |
| 7. Наличие одаренности | 7. Комплексная психолого-педагогическая диагностика |
| 8.Уровень развития творчества | 8. Методика оценки уровня развития творческого мышление Е. Торренса в модификации Е.Е. Туник; наблюдения за детьми в процессе выполнения творческих заданий; анализ способов действия и анализ продуктов детского творчества |
| 9. Предпочитаемые партнеры (в общении, в игровой деятельности и др.) Предпочитаемые формы работы | 9. Наблюдение, социометрические методы, проективные методики |
| 10. Предпочитаемые формы работы | 10. Наблюдения |

На основании результатов диагностики субъективного опыта дошкольника складывается социальный портрет конкретного ребенка, который представлен ниже в табл.

Таблица 2

Примерный социальный портрет конкретного ребенка-дошкольника (Сережа И., 5 лет)

| *Параметры* | *Результаты диагностики (мониторинга)* |
|---|---|
| 1. Интересы, потребности | 1. Конструирование, просмотр мультфильмов |
| 2. Предпочитаемые виды деятельности | 2. Двигательная деятельность (бег, прыжки) |
| 3. Отношение к творчеству | 3. Выражено неярко |
| 4. Свойства и черты личности, обусловленные нейродинамическими характеристиками ребенка | 4. Импульсивность, сильная нервная система |
| 5. Черты когнитивного стиля | 5. Поленезависимый, склонный к анализу |
| 6. Наличие проблем в психическом развитии (ЗПР, умственная отсталость, общее недоразвитие речи, СДВГ и др.) | 6. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью |
| 7. Наличие одаренности | 7. Возможно скрытая одаренность |
| 8.Уровень развития творчества | 8. Репродуктивный уровень |
| 9. Предпочитаемые партнеры (в общении, в игровой деятельности и др.) Предпочитаемые формы работы | 9. Саша К., Юра О. |
| 10. Предпочитаемые формы работы | 10. Индивидуальные и в малой группе |
| 11. Другие особенности | 11. Расторможенность, невнимательность, повышенная отвлекаемость |
| 12. Социальный заказ родителей | 12. Подготовка к обучению грамоте, начальные формы учебной деятельности |

Интерпретация результатов психолого-педагогической диагностики позволяет выделить проблемные зоны в развитии ребенка и наметить задачи его интеллектуального, личностного развития и разработать индивидуально-ориентированные мультимедийные игры.

В данном случае анализ социального портрета ребенка дает возможность определить задачи индивидуального развития.

Задачи индивидуального развития

1. Образовательные:
– формирование познавательной мотивации;
– формирование самоконтроля;
2. Коррекционно-развивающие:
– коррекция познавательных психических процессов (развивать сосредоточение внимания);
– содействие развитию оптимального уровня двигательной активности;
3. Воспитательные:
– воспитание доброжелательного отношения к сверстникам.

В нашем случае для примера мы выбрали ребенка с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (далее – СДВГ), и поэтому можно включать элементы мультфильмов в мультимедийную игру, сопровождать деятельность на интерактивной доске заданиями по конструированию. Особого внимания при воспитании такого ребенка требует выработка оптимального уровня двигательной активности.

Таким образом, проблема цифровизации дошкольного образования продолжает оставаться актуальной. В нормативно-правовой документации ФГОС, Профстандарта, ФЗ об образовании и т. д. все больше уделяется внимание надпрофессиональным навыкам педагога. Но практикующие специалисты владеют недостаточным уровнем цифровой грамотности, тем самым несут риски снижения важности использования цифровых инструментов в дошкольном образовательном процессе. В это же время в учебном плане ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование выделен только один предмет по формированию цифровых компетенций у будущих педагогов. Потенциал цифровых технологий в индивидуализации образования, основные механизмы и способы разработки мультимедийных игр индивидуально-ориентированного содержания остаются недостаточно разработанными. В дошкольном образовании сформировались определенное противоречивое отношение к цифровым технологиям, они рассматриваются как «затягивающие» технологии, препятствующему психическому развитию ребенка. Поэтому разработанные нами принципы, описанные способы разработки авторских мультимедийных игр стоит учитывать при создании геймифицированного ресурса будущими педагогами самостоятельно.

На сегодняшний момент ясно, что современный дошкольник, являясь «цифровым аборигеном», лучше усваивает информацию при наличии одновременно звука, анимации и цвета. Целью цифровых образовательных инноваций является не замена традиционных дидактических средств, но обогащение педагогического процесса, его ориентация на особенности восприятия, мышления и воображения современного ребенка.

Исходя из вышепроанализированного, перед нами ставится дальнейшая цель – разработать курс по формированию цифровых компетенций будущих специалистов дошкольных образовательных организаций.

Библиографический список


1. Крежевских О.В., Михайлова А.И. *Цифровые технологии в дошкольном образовании:* монография. Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2022. Available at: https://www.iprbookshop.ru/119067.html
2. Бугримов И.В. Использование интерактивных технологий на занятиях. *Дошкольное воспитание*. 2015; № 4: 14–18.
3. Гордиенко Т.П. Классификация информационно-коммуникационных технологий в образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017: 134–140. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29675717&
4. Tomte C., Hovdhaugen E., Solum N.H. *ICT in initial teacher training. Country report, Norway*. Oslo: OECD, 2009. Available at: http:// www.oecd.org/edu/ceri/45128319.pdf
5. Захарова И.Г. *Информационные технологии в образовании*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
6. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты).* Москва: БИНОМ. 2014.
7. Hawlitschek A. Sven JoeckelIncreasing the effectiveness of digital educational games: The effects of a learning instruction on students' learning, motivation and cognitive load. Computers in Human Behavior. 2017; Vol. 72: 79–86.
8. Ming-Hung L., Huang-Cheng C., Kuang-Sheng L. A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education.* 2017; Vol. 13, № 7: 3553–3564.
9. Squire K. Video games and education: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age. *Journal of Children and Media*. 2013; Vol. 5, № 4: 100-102. Available at: https://www.igiglobal.com/pdf.aspx?tid%3D102618%26ptid%3D71690%26ctid%3D17%26t%3Dvideo+game+and+learning%3A+teaching+and+participatory+culture+in+the+digital+age%26isxn%3D9781466634978
10. Yilmaz R. E*xploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom*. 2017; Vol. 70: 251–260.
11. Михайлова А.И. Учет индивидуальных образовательных потребностей посредством авторских мультимедийных игр. *ЛОМОНОСОВ-20:* тезисы международного молодежного научного форума. 2022.
12. Розанова Т.В. *Дети с нарушениями слуха*. *Специальная психология*: учебное пособие. Москва, 2003: 138–193.
13. Крежевских О.В., Михайлова А.И. Цифровые технологии в дошкольном образовании: на пути к демократизации. *Педагогическое образование в России.* 2019; № 9: 60–70. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41538695


References


1. Krezhevskih O.V., Mihajlova A.I. *Cifrovye tehnologii v doshkol'nom obrazovanii:* monografiya*.* Moskva: Aj Pi Ar Media, 2022. Available at: https://www.iprbookshop.ru/119067.html
2. Bugrimov I.V. Ispol'zovanie interaktivnyh tehnologij na zanyatiyah. *Doshkol'noe vospitanie*. 2015; № 4: 14-18.
3. Gordienko T.P. Klassifikaciya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017: 134-140. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29675717&
4. Tomte C., Hovdhaugen E., Solum N.H. *ICT in initial teacher training. Country report, Norway*. Oslo: OECD, 2009. Available at: http:// www.oecd.org/edu/ceri/45128319.pdf
5. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
6. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty*. Moskva: BINOM. 2014.
7. Hawlitschek A. Sven JoeckelIncreasing the effectiveness of digital educational games: The effects of a learning instruction on students' learning, motivation and cognitive load. Computers in Human Behavior. 2017; Vol. 72: 79-86.
8. Ming-Hung L., Huang-Cheng C., Kuang-Sheng L. A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education.* 2017; Vol. 13, № 7: 3553-3564.
9. Squire K. Video games and education: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age. *Journal of Children and Media*. 2013; Vol. 5, № 4: 100-102. Available at: https://www.igiglobal.com/pdf.aspx?tid%3D102618%26ptid%3D71690%26ctid%3D17%26t%3Dvideo+game+and+learning%3A+teaching+and+participatory+culture+in+the+digital+age%26isxn%3D9781466634978
10. Yilmaz R. E*xploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom*. 2017; Vol. 70: 251-260.
11. Mihajlova A.I. Uchet individual'nyh obrazovatel'nyh potrebnostej posredstvom avtorskih mul'timedijnyh igr. *LOMONOSOV-20:* tezisy mezhdunarodnogo molodezhnogo nauchnogo foruma. 2022.
12. Rozanova T.V. *Deti s narusheniyami sluha*. *Special'naya psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2003: 138-193.
13. Krezhevskih O.V., Mihajlova A.I. Cifrovye tehnologii v doshkol'nom obrazovanii: na puti k demokratizacii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2019; № 9: 60-70. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41538695


*Статья поступила в редакцию 18.01.23*

**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*

ГЛУХИХ НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА — доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и методики обучения русскому языку,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (г. Челябинск)

УДК 39 8 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-264-266

***Alieva F.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), leading research associate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa of Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: folkloriyali@mail.ru*
***Mukhamedova F.Kh.,*** *Doctor of Sciences (Philology), chief research associate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa of Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

**ON THE ROLE OF VISUAL AND EXPRESSIVE MEANS IN LOVE POETRY OF DARGIN FOLKLORE.** The article examines song lyrics in folklore of the Dargins, one of the ethnic nationalities of the Republic of Dagestan. The article analyzes love lyrics of the Dargins, which stand out among a wide variety of its genre varieties – heroic, satirical songs, songs of the departed and songs of reflection, inextricably linked with the history of the people, their psychology, customs, traditions and mores. The object of the study is love songs-habkubes (quatrains), characterized by a short and concise form and at the same time by the depth of the depiction of images and talented composition. The purpose of the work is to analyze features of the use of visual and expressive means in these songs – epithets, metaphors, comparisons, personifications, repetitions, which play a significant role in creating a poetic image of the heroes of the songs-habcubes. There is a tendency for definitions to become comparisons, and comparisons to become an epithet, a metaphor. The scientific novelty of the article is determined by the fact that the material involved in the analysis is introduced into scientific circulation for the first time.

*Key words:* **Dargin folklore, love poetry, songs-quatrains, hero, techniques, epithets, comparisons, metaphors, personifications.**

***Ф.А. Алиева****, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. отдела фольклора Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: folkloriyali@mail.ru*
***Ф.Х. Мухамедова****, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

## О РОЛИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ЛЮБОВНОЙ ПОЭЗИИ ДАРГИНСКОГО ФОЛЬКЛОРА

Статья посвящена песенной лирике в фольклоре даргинцев, одной из этнических народностей Республики Дагестан. Анализируется выделяющаяся среди большого разнообразия ее жанровых разновидностей – героических, сатирических песен, песен отходников и песен-раздумий – любовная лирика даргинцев, неразрывно связанная с историей народа, его психологией, обычаями, традициями и нравами. Объектом исследования являются любовные песни-хабкубы (четверостишия), отличающиеся краткой и лаконичной формой и в то же время глубиной обрисовки образов и талантливой композицией. Целью работы служит анализ особенностей использования в этих песнях изобразительно-выразительных средств – эпитетов, метафор, сравнений, олицетворений, повторов, которые играют значительную роль в создании поэтического образа героев песен-хабкубов. Отмечается тенденция перехода определений в сравнения, а сравнения – в эпитет, метафору. Научная новизна статьи определяется тем, что привлекаемый к анализу материал вводится в научный оборот впервые.

*Ключевые слова:* **даргинский фольклор, любовная поэзия, песни-четверостишия, герой, приемы, эпитеты, сравнения, метафоры, олицетворения**.

Песенная лирика даргинцев в сюжетно-тематическом содержании очень богата и многообразна. В ее состав входят песни – трудовые, героические, героико-исторические, юмористические, сатирические, песни-раздумья, а также любовные. Каждой из этих жанровых разновидностей свойственна собственная специфика, проявляющаяся в тематике, композиции, сюжетных особенностях, своеобразии поэтики.

Любовная песня представляет собой наиболее развитый и распространенный жанр даргинской народной лирики. В ней передаются тончайшие нюансы и сокровенные желания человеческой души, что достигается посредством использования художественных приемов – таких изобразительно-выразительных средств, как эпитеты, сравнения, метафоры, олицетворения и др.

Целью работы является анализ конкретного песенного материала любовных песен-хабкубов (четверостиший) под углом зрения функциональных особенностей изобразительно-выразительных средств – эпитетов, метафор, сравнений, олицетворений, повторов в художественном произведении. В задачи данной статьи входило определение роли и значения вышеперечисленных поэтических приемов в создании и раскрытии образа лирического героя. Для решения этих задач авторами были использованы сравнительно-исторический и аналитический методы.

Актуальность выбранной темы для исследования обусловлена тем, что в век глобализации (как бы в противовес ее нивелирующему воздействию) наблюдается процесс возрождения интереса народов к своей истории, своим корням, к собственным фольклорным и литературным традициям.

Научная новизна статьи состоит в том, что в ней любовная поэзия даргинцев, представленная песнями-хабкубами, в данном аспекте впервые подвергнута специальному рассмотрению, привлекаемый к анализу материал любовной поэзии в научный оборот вводится впервые. Теоретическая и практическая значимость работы состоят в том, что основные положения статьи могут быть использованы при проведении дальнейших научных исследований в этой области; полезны при чтении курсов «Фольклористика народов России», «Фольклористика народов Дагестана и Северного Кавказа» на филологических факультетах высших учебных заведений, при составлении методических разработок и различных учебных программ.

При написании статьи авторы обращались к трудам русских и дагестанских ученых. В русской фольклористике известны труды А.Н. Веселовского [1], В.М. Сидельникова [2], Н.П. Колпаковой [3], С.Г. Лазутина [4] и многих других исследователей, в которых немало внимания уделялось песенным жанрам устно-поэтического творчества, всесторонне анализировались их функции в

художественном произведении, в том числе рассматривались и такие приемы изобразительно-выразительных средств, как эпитеты, сравнения, метафоры, олицетворения, повторы и т. д.

Дагестанские ученые – С.М. Хайбуллаев [5], Х.М. Халилов [6], А.М. Ганиева [7], Ф.О. Абакарова и Ф.А. Алиева [8], А.М. Аджиев [9], З.М. Магомедов [10], Ф.М. Ибрагимова [11] – также обращались к исследованию проблем, касающихся поэтической системы лирического произведения в фольклоре многих народов Дагестана: аварцев, лакцев, лезгин, даргинцев, кумыков, рутулов, агулов, цахуров, в том числе рассматривались и художественные функции изобразительно-выразительных средств.

В.Г. Белинский писал, что подлинно национальными могут быть только такие произведения, создатели которых изображают «дух того народа, среди которого они рождены и воспитаны… его внутреннюю жизнь до сокровеннейших глубин» [12, с. 24]. Слова В.Г. Белинского могут быть применимы и к песенной лирике даргинцев, в частности к любовной поэзии, в которой все подчинено передаче внутреннего мира человека, поэтизации его душевного состояния, личных волнений и переживаний.

Как жанр, непосредственно связанный с выражением душевного состояния лирического героя, любовная песня характеризуется разнообразием композиционного построения: среди них выделяются песни-миниатюры, песни-диалоги, песни-монологи, песни-«хабкубы» (четверостишия), и все эти типы песен связаны с выражением чувств и переживаний героев. Такие песни заключают в себе не просто мысль, а «мысль-образ, мысль-чувство, мысль-картину», а значит, призваны «рождать в душе читателя, по возможности, широкую цепь эмоционально-смысловых ассоциаций» [8, с. 58].

Значительную роль в создании поэтического образа в любовной песне играют изобразительно-выразительные приемы и средства, которые особенно часто используются в песнях-хабкубах. Так, приведем эпитеты одной из песен – «Грустными бывают горы», в ней поется: «Грустными бывают горы, / Когда их покрывает снег, / Грустит мое тело, / Когда тебя в ауле нет. / В трауре бывает синее море, / Когда оно покрывается льдом, / В трауре бываю я, / Когда не вижу тебя» [13, с. 134]. Эпитеты, использованные в этих строках, – «грустные горы», «синее море», «грустит тело» – раскрывают душевное состояние лирического героя, они поэтизируют его образ как влюбленного, тоскующего по своей возлюбленной. В значительной степени это достигается и посредством приведенных в них сравнений с «горами, покрытыми снегом», «морем, покрытым льдом»; эти сравнения из мира природы способствуют глубине обрисовки эмоционального состояния героя, дополняя его образ. Подобный прием художественного параллелизма, когда сопоставляются картины природы с душевным состоянием лирического героя, часто используются в песнях-хабкубах. Приводимые в них эпитеты ярче и образнее подчеркивают чувства и переживания героя, обогащая поэтическое звучание песни.

В любовной поэзии даргинцев можно выделить наиболее часто употребляемые эпитеты, которые со временем приобретают устойчивый характер. Так, например, в одной из песен-хабкубов – «Серый лесной волк» – поется: «Серый лесной волк / Любит белого ягненка, / Мое сахарное сердце / Любит с тобой поговорить. / Зимой белый ягненок / Любит теплое солнце, / Мои сладкие глаза / Любят смотреть на тебя» [13, с. 115]. В песне использованы эпитеты «белый ягненок», «сахарное сердце», «сладкие глаза», которые стали традиционными, приобрели устойчивый характер.

Песня «Преданная тебе моя любовь» целиком построена на раскрытии душевных страданий героя, и в выражении этих чувств большую роль играют эпитеты и сравнения, с помощью которых достигается поэтизация лирического образа. Так, в песне поется: «Преданная тебе моя любовь / Из красного золота. / Говорят, муллы пишут талисман, / Чтоб сбылась эта любовь. / Пусть сломаются у них карандаши, / У тех, кто не написал о моей любви!» / [13, с. 160].

В приведенных строках песни использован эпитет, входящий в словосочетание «любовь из красного золота» – один из самых устойчивых эпитетов традиционной любовной лирики, известный не только в фольклоре даргинцев, но и других народов Дагестана (лезгин, табасаранцев, рутулов).

Наиболее часто этот эпитет «красное золото» встречается в фольклоре селения Кубачи. Это один из распространенных и устоявшихся эпитетов в любовной лирике кубачинцев – жителей селения Кубачи Дахадаевского района Республики Дагестан, славящихся ювелирным мастерством – изделиями из золота и серебра. И неслучайно в поэзии кубачинцев часто используются эпитеты (золотой, серебряный), связанные с родом деятельности мастеров-ювелиров.

Примененное в этой песне упоминание о талисмане, который пишут муллы, чтобы сбылась эта любовь, а также пожелание того, чтобы у тех, кто не написал о любви, сломались их карандаши, выявляет состояние безысходности выраженных в песне чувств. Обращение к служителям религии (к муллам), для которых написание талисманов считалось священным делом, здесь равносильно обращению к помощи Всевышнего, от воли которого, по религии, зависят все радости и горести на земле.

«Художественный эпитет, – пишет Н.П. Колпакова, – является одним из наиболее традиционных способов создания поэтического образа во всех фольклорных жанрах. В песне эпитет как прием поэтики чрезвычайно устойчив и представляет собой основу эмоционального языка. Его основное задание – подчеркнуть в предмете то качество, которое является определяющим для прямого (или символического) значения данного предмета в данном песенном тексте» [3, с. 242].

Характерной особенностью использования изобразительно-выразительных средств в любовных хабкубах даргинцев является их частое переплетение, переход, например, эпитета в сравнение, в метафору или олицетворение. Так, в песне «Как цудахарский горох» образ героини создан при помощи определительных эпитетов, переходящих в традиционные сравнения: «Как цудахарский горох, / Глаза черные, / Как кайтагские яблоки, / Щеки красные, / Как у бутылки из-под водки, / Шея стройная, / Как платок из хлопка, / Мягкая в объятиях» [13, с. 178].

В песне «По дороге, по которой ты пойдешь…» эпитеты, сравнения и метафоры как бы сливаются в одно целое и создают единый образ-картину, образ-чувство: «Ты и райская душа, / Ты адский огонь, / Ты и солнце, и молния, / Ты дождь с высокого неба, / Ты и трава на горе, / И все грехи – из-за тебя» [13, с. 143].

В этих строках песни звучат и возвышенные ноты, в то же время в ней переданы и чувство обиды и печали.

Многие любовные песни-хабкубы могут быть целиком построены на показе душевного состояния героев. Так, например, песня «Цветы высоких гор» вся построена на выражении чувств и переживаний двух любящих**.** В ней от лица парня и девушки поется об их несостоявшейся любви из-за людских пересудов**,** и эти чувства здесь выражены посредством эпитетов, переходящих в сравнения. Порой их даже трудно бывает различить – где эпитет, а где сравнительное словосочетание, например: «Цветы высоких гор, / Поздней осенью сгорающие от инея, / Бедная наша любовь, / Не достигающая цели! / Бедные деревья в нижнем лесу, / Топором срубленные! / Бедная наша любовь, / Уничтоженная людскими пересудами!» [13, с. 161].

Ассоциация душевных страданий со срубленными деревьями в нижнем лесу, со сгорающими от инея цветами, то есть с явлениями природы, усиливает звучание грусти и безнадежности влюбленной пары. Следующие строки песни зримо подчеркивают душевное состояние разлученной с любимым девушки: «Думая, что вернется мой возлюбленный, Все глядела вокруг, / Свои золотые ноги**,** / Носила по миру туда и обратно. / Думая, что вернется мой возлюбленный, / Все прислушивалась, / Своими серебряными крыльями, / Размахивая в воздухе» [13, с. 161]. Здесь использованы также и такие традиционные эпитеты, как «*золотые ноги*», «*серебряные крылья*», которые переходят из песни в песню, часто повторяясь. и становятся одним из устойчивых элементов песенной поэтики.

Поэтизация образа возлюбленной девушки в песне достигается благодаря следующим эпитетам в сочетании со сравнениями и символами: «язык из желтого сахара» «в окружении жемчугов», «черно-агатовые глаза», «бумажно-белый лоб» и др. Эталоном красоты горских девушек издревле считались бумажно-белый лоб, черно-агатовые глаза, белые жемчуга (зубы).

Как отмечалось выше, многие лирические любовные песни могут быть построены на одних сравнениях, выразительных словосочетаниях, поэтизирующих образ возлюбленной. В следующих строках песни-хабкуба используемые в ней сравнения, метафорические обороты способствуют более выразительному раскрытию образа возлюбленной: « – Что завязано на голове? / – Бакинского шелка платок. / – Что же под платком? / – Словно из тонкой бумаги лоб. / – А что подо лбом? / – Ласково щебечущий рот / – А что подо ртом? / – Словно из фарфорового стекла белая шея. / – А что под шеей? / – Грудь [словно] белое серебро. / – А что под грудью? / – Как у джейрана длинные красивые ноги…» [13, с. 262].

Такие образные выражения и сравнительные обороты, как «словно из тонкой бумаги лоб», «словно из фарфорового стекла белая шея», «как у джейрана длинные красивые ноги» и др., выступают в песне и как средство эмоциональной характеристики возлюбленной, что достигается и благодаря используемой здесь вопросно-ответной форме.

В песне-хабкубе «Давай построим родник…» в поэтической форме выражено высокое чувство любви парня к девушке. Парень говорит ей: «Давай построим родник / На нашей с тобой страсти, / Пока у других он наполнится водой, / У нас он наполнится шарабом. / Давай мы посадим сад / Твоей и моей любви, / Пока у других [он] зазеленеет, / В нашем саду созреют плоды. / Ночью, когда я ложусь спать, / Постель моя словно родник, / Полный любви к тебе, / Из-за бесконечных страданий / Родник [полон] шарабовых моих слез. / Если днем я встану, / Вижу потолок покрытый инеем – / Это от моей страсти к тебе, / От силы тоски моей, / От вздохов моего сахарного сердца» [13, с. 187–188].

Приводимые в песне метафоры, сравнения, иносказания, эпитеты в возвышенной форме передают глубину чувств влюбленного. Сравнения переходят в метафоры, либо в метафорические обороты, эпитеты переплетаются с иносказаниями и олицетворениями, и вся эта палитра образных средств поэтизации героя способствует художественному раскрытию его образа.

Метафоричность – характерная особенность многих любовных песен-хабкубов. Так, песня «Мою любовь к тебе…» построена целиком на метафорических и аллегорических оборотах, в которые нередко включаются и образные поэтические сравнения. В ней поется: «Мою любовь к тебе / Я выбросил в море, / Но море не приняло ее, / Боясь, что высохнет вода. / Мою страсть к тебе / Я забросил в горы, / Но горы не приняли ее, / Боясь, что высохнет трава. / Пусть на тебя по-

действует луна, / Как твое сердце действует на меня, / Неужели ты не слышишь / Любовные стоны? / Я даже слышу, / Как ты дышишь во сне. / Пусть на тебя повлияет солнце, / Как влияют на меня твои глаза, / Знала бы ты, что творится в моем сердце, / Умерла бы от переживаний…» [13, с. 164].

В строках этой песни средствами метафорических и аллегорических выражений, сравнений показаны глубокие переживания и чувства влюбленного парня, его боль, тоска и отчаяние, связанные с неразделенной любовью. Используемые в песне поэтические приемы и средства способствуют эмоциональной передаче волнений и переживаний лирического героя.

Композиция песни «Ты – моя дорога…», вся выстроенная на поэтизации возлюбленного, также включает образные метафоры, олицетворения, аллегории, которые в эмоциональной форме подчеркивают состояние души героини. Приведем ее содержание полностью: «Ты – моя дорога, / Оставшаяся не пройденной, / Ты – мой рассказ, / Никому не рассказанный. / Ты – мой родник, / Оставшийся не испитым, / Ты – мой секрет, / Никому неизвестный. / Ты – моя гора, / До которой я не добралась, / Ты – моя звезда, / Сияющая только издалека. / Ты – мой цветок, / Взошедший из-под снега, / Ты – мой свет, / Только не освещающий меня. / Ты – моя любовь, / Не данная мне судьбой, / Ты – моя страсть, / Доставшаяся другой» [13, с. 197].

Художественность, выразительность и эмоциональность этой песни достигнуты благодаря метафорам и олицетворениям (Ты – моя дорога, мой рассказ, мой родник, мой секрет, моя гора, моя звезда, мой цветок, мой свет, моя любовь, моя страсть). То есть в песне поэтизируется все, что связано с возлюбленным героини, что окружает и его, и ее.

Любовная песня «Чтоб от дыхания любви растаять…» также целиком построена на словосочетаниях, состоящих из эпитетов, сравнений, метафор и олицетворений. В ней поется: «Чтобы от дыхания любви растаять, / Ты ведь не снег в горах, / Чтобы от страсти гореть, / Ты ведь не дерево в лесу? / Чтобы темную ночь осветить, / Ты ведь не ночное сияние, / Чтобы летнюю жару остудить, / Ты ведь не осенняя прохлада? / Чтобы равнине дать раздолье, / Ты разве весенняя трава, / Чтобы пчелы к тебе летели, / Разве ты цветочная поляна? / Чтобы я вечно смотрела в тебя, / Ты разве белое зеркало? / Чтобы, не останавливаясь читать [тебя], / Разве ты священная книга? / Чтобы перед глазами раствориться, / Разве ты утренняя роса? / Чтобы заставить меня дрожать, / Разве ты ураганный ветер?» [13, с. 195].

Песня характеризуется своеобразием композиционного построения. Здесь использован прием утверждения посредством отрицания, то есть в первых и третьих строках песни лирический герой поэтизируется посредством применения таких метафорических эпитетов и оборотов, а вторые и четвертые строки содержат сравнения, включающие метафоры и олицетворения, которые как бы исключают смысл поэтизации героя. Особую функцию при этом выполняют повторы, усиливающие эмоциональный оттенок песни.

В приведенной песне также можно отметить определенную особенность ее смысловой нагрузки, то есть лирический образ создается путем его поэтизации, основанной на сочетании эпитетов, метафор, контрастов, олицетворений со сравнительными образами из мира природы, созданными посредством контраста. Композиция песни построена на чередовании строк; первая и третья строки поэтизируют образ, а вторая и четвертая – содержат элемент отрицания. В этой цепи приемов создания образа применены и повторы, усиливающие эмоциональный оттенок песни.

В песне «На скалах аула Гапшима» [13, с. 99] использованы наиболее часто встречающиеся символы из мира природы, которые приняли устоявшийся характер: «разрисованная золотом куропатка»; «безводное поле», «финиковое дерево», «сокол с серебряными крыльями», в песне приводятся метафоры: «Горит мое сердце», «У тебя не будет дома / Из стекла и расписанной эмали. / Я тоже не останусь без дома / Из кирпича и глины»; «Из золота и серебра, / У тебя не будет другой девушки, / Я тоже не останусь без друга / Из костей и плоти»» [13, с. 99].

К часто повторяющимся эпитетам и словосочетаниям в песнях-хабкубах относятся следующиеся: «сердце, съеденное тобою», «сахарное сердце», «родник шарабовых слез», «любовь из красного золота», «бедная любовь», «серебряные крылья», «куропатка с разрисованной грудью», «златоглавый сизый голубь», «годовалый красный ягненок», «съесть сахарное сердце», «выпить сладкие глаза», «расписанная золотом куропатка», «сокол с серебряными лапками» и мн. др.

Таким образом, подводя итоги сказанному, можно прийти к выводу о том, что проделанная работа по исследованию любовной лирики даргинцев, определению роли изобразительно-выразительных средств подтверждает: лирическая поэзия даргинцев чрезвычайно богата и разнообразна как в тематическом, так и в художественно-эстетическом отношении. Анализ художественных особенностей традиционных лирических песен в фольклоре даргинцев показал, что их поэтическая система очень выразительна, так как служит средством раскрытия образа лирического героя, его эмоционального содержания. Это обусловлено и самой спецификой жанра любовных песен-хабкубов, которые в процессе своего длительного бытования достигли художественной отточенности и совершенства. Для этих песен характерна краткость, предельная емкость и лаконичность Их афористичность неразрывно связана с поэтичностью, образностью, они потрясают глубиной мысли и выраженных в них чувств и переживаний.

Показано, что в привлеченных к анализу любовных песнях-хабкубах особенно развиты такие изобразительно-выразительные приемы и средства, как эпитеты, сравнения, метафоры, олицетворения, повторы и т. д. Нередко они переплетаются друг с другом и принимают смешанные формы, что еще более усиливает их поэтическое звучание и художественную значимость в лирическом произведении. Эпитеты, используемые при создании образа лирического героя в сопоставлении с картинами природы, создают параллели с его душевным состоянием. Подобный поэтический прием очень выразителен, так как способствует раскрытию глубины состояния героя.

Анализ любовных песен-хабкубов даргинцев показал, что такие поэтические приемы и средства, как эпитеты, метафоры, сравнения, в силу их частой повторяемости приобретают устойчивый характер и входят в поэтический арсенал традиционных художественных приемов и средств народной лирики.

Теоретическая и практическая значимость работы, а также результаты исследования, как было сказано выше, состоят в том, что они могут быть использованы при чтении спецкурсов на филологических факультетах высших учебных заведений, при подготовке методических пособий и т. д. Статья может также служить основой для дальнейшего исследования роли изобразительных средств в создании образов лирических героев в фольклорных произведениях.

Библиографический список


1. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика.* Ленинград: Художественная литература, 1940.
2. Сидельников В.М. *Поэтика русской народной лирики.* Москва: Учпедгиз, 1959.
3. Колпакова Н.П. *Русская народная бытовая песня.* Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1962.
4. Лазутин С.Г. Русская народная песня. *Русский фольклор: Материалы и исследования.* Москва – Ленинград, 1960; Т. 5: 200–218.
5. Хайбуллаев С.М. *Поэтика аварской народной лирики.* Махачкала, 1967.
6. Халилов Х.М. *Устное народное творчество лакцев.* Махачкала, 2004.
7. Ганиева А.М. *Народная лирическая поэзия лезгин.* Махачкала, 1976.
8. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев.* Махачкала, 1999.
9. Аджиев А.М. *Устное народное творчество кумыков.* Махачкала, 2005.
10. Магомедов З.А. *Даргинская народная лирика.* Махачкала, 1983.
11. Ибрагимова Ф.М. *Устно-поэтическое творчество рутулов, агулов, цахуров.* Махачкала, 2018.
12. Белинский В.Г. *Полное собрание сочинений:* в 13 т. Москва: Издательство АН СССР, 1958; Т. 1.
13. Свод памятников фольклора народов Дагестана: в 20 т. *Необрядовая лирика*. Составители Х.М. Халилов, А.Р. Гашарова. Махачкала, 2020; Т. 9.


References


1. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika.* Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1940.
2. Sidel'nikov V.M. *Po`etika russkoj narodnoj liriki.* Moskva: Uchpedgiz, 1959.
3. Kolpakova N.P. *Russkaya narodnaya bytovaya pesnya.* Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1962.
4. Lazutin S.G. Russkaya narodnaya pesnya. *Russkij fol'klor: Materialy i issledovaniya.* Moskva – Leningrad, 1960; T. 5: 200-218.
5. Hajbullaev S.M. *Po`etika avarskoj narodnoj liriki.* Mahachkala, 1967.
6. Halilov H.M. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo lakcev.* Mahachkala, 2004.
7. Ganieva A.M. *Narodnaya liricheskaya po`eziya lezgin.* Mahachkala, 1976.
8. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva dargincev.* Mahachkala, 1999.
9. Adzhiev A.M. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo kumykov.* Mahachkala, 2005.
10. Magomedov Z.A. *Darginskaya narodnaya lirika.* Mahachkala, 1983.
11. Ibragimova F.M. *Ustno-po`eticheskoe tvorchestvo rutulov, agulov, cahurov.* Mahachkala, 2018.
12. Belinskij V.G. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 13 t. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1958; T. 1.
13. Svod pamyatnikov fol'klora narodov Dagestana: v 20 t. *Neobryadovaya lirika*. Sostaviteli H.M. Halilov, A.R. Gasharova. Mahachkala, 2020; T. 9.


*Статья поступила в редакцию 22.12.22*

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-267-269

***Amir Hosseini,*** *PhD, assistant professor at the Department of the Russian language and literature at the University of Teheran (Tehran, Iran), E-mail: amhoseini@ut.ac.ir*
***Hossein Gholami,*** *Professor, Department of Russian Language and Literature, University of Teheran (Tehran, Iran), E-mail: hgholamy@ut.ac.ir*
***Seyed Bagher Emamipour,*** *postgraduate, University of Teheran (Tehran, Iran), E-mail: bagher.emami@ut.ac.ir*

**A DASH IN RUSSIAN ASYNDETIC SENTENCES AND WAYS OF ITS EXPRESSION IN A PERSIAN TEXT.** The article explores a problem of setting a dash sign in non-union complex sentences (BSP) in Russian and the use of this sign in Persian. For this, non-union complex sentences are analyzed, expressing the meanings of cause, condition, effect, explanation and opposite. This problem has been poorly studied, especially in Persian texts, so the purpose of the study is to consider how these meanings are conveyed in Persian non-union, compound and complex sentences. The tasks of the authors include a detailed study of semantic meanings based on comparative analysis, conveyed by the dash sign in Russian non-union complex sentences and clarification of the language means used to translate these constructions into Persian. In the course of the study, performed on the material of the dramaturgical work of A.P. Chekhov "The Cherry Orchard", non-union complex sentences are considered in which the dash sign is used. In the process of comparison, translations of the named work into Persian are considered. Based on the results of the study of these structures, the authors came to the conclusion that in some cases, non-union complex sentences can be replaced by complex and complex sentences, but in other cases it is impossible to find equivalents in allied sentences. The researchers in their work note that the study of the problems of using the dash sign in both languages will help Iranian students to more easily understand the meaning of complex sentences with the dash sign when translated into Persian, since the named sign in complex constructions has not been studied in detail in Persian. The results obtained can be of great help to Iranian students in the perception of this sign as one of the methods for conveying the semantic meanings of cause, condition, effect, explanation and opposition in Russian non-union complex sentences. These studies will help Iranian students to get acquainted with the ways of translating these constructions in texts into Persian.

*Key words:* **punctuation dash, asyndetic complex sentences, compound sentences, complex sentences, Russian language, Persian language.**

***Амир Хоссейни****, канд. филол. наук, доц., Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: amhoseini@ut.ac.ir*
***Хоссейн Голами****, проф., Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: hgholamy@ut.ac.ir*
***Сейед Багер Имамипур****, аспирант, Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: bagher.emami@ut.ac.ir*

# ЗНАК ТИРЕ В РУССКИХ БЕССОЮЗНЫХ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ И СПОСОБЫ ЕГО ПЕРЕДАЧИ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье анализируются бессоюзные сложные предложения, выражающие значения причины, условия, следствия, пояснения и противоположности. Цель – рассмотреть способы передачи этих значений в персидских бессоюзных, сложносочинённых и сложноподчинённых предложениях. В задачи нашего анализа входит исследование семантических значений на основе сопоставительного анализа, передаваемые знаком тире в русских бессоюзных сложных предложениях, и уточнение языковых средств, используемые для перевода этих конструкций на персидский язык. В ходе исследования, выполненного на материале драматургического произведения А.П. Чехова «Вишневый сад», были рассмотрены бессоюзные сложные предложения, в которых используется знак тире. В процессе сопоставления были рассмотрены переводы названого произведения на персидский язык. По результатам исследования данных конструкций выяснено, что бессоюзные сложные предложения в некоторых случаях можно заменить сложноподчинёнными и сложносочинёнными предложениями, однако в других случаях невозможно найти эквиваленты в союзных предложениях. Кроме того, иранским студентам трудно понять сложные предложения со знаком тире при переводе на персидский язык, так как названный знак в сложных конструкциях не был подробно в нем изучен. Полученные результаты могут оказать большую помощь иранским студентам в восприятии знака тире как одного из способов передачи семантических значений причины, условия, следствия, пояснения и противопоставления в русских бессоюзных сложных предложениях. Кроме того, в ходе изучения обозначенного знака студенты знакомятся со способами перевода названных конструкций при переводе на персидский язык.

*Ключевые слова:* **знак тире, бессоюзное сложное предложение, сложносочинённое предложение, сложноподчинённое предложение, русский язык, персидский язык.**

Бессоюзные сложные предложения всегда привлекают к себе внимание многих исследователей, так как они передают разные грамматические и семантические значения. В конструкции этих синтаксических единиц используются просодические языковые единицы, такие как интонация, пауза и пунктуация. Бессоюзные сложные предложения в двух языках выражают однородные и неоднородные значения. Отдельные части в этих предложениях соединяются знаком тире и интонацией.

Как правило, знаки препинания, в особенности знак тире как средство выражения в бессоюзных сложных предложениях, в русском и персидском языках мало находились в центре внимания исследователей. Таким образом, в настоящей работе мы рассмотрим семантические значения, выражаемые знаком тире в русских бессоюзных сложных предложениях. Затем проанализируем способы перевода сложных предложений с использованием названного знака препинания в персидских сложных предложениях.

При написании статьи было изучено много научных работ, в которых подчёркивалось значение знаков препинания в БСП и в других сложных конструкциях как в русском, так и в персидском языках [1–17].

Прежде всего, назовем работы филологов Ирана Ханлари и Шафахи и известного учёного Шведовой Н.Ю. о значении знаков препинания в сложных конструкциях, состоящих из двух и более предикативных частей.

Так, лингвисты Бабайцева В.В., Максимов Л.Ю. обращают внимание на роль знаков на письме и в разговоре, которые определяют паузы и их продолжительность при чтении. А советский лингвист Касаткин Л.Л. подчёркивает особое значение правил постановки знаков препинания.

Кольцова Л.М. и Насретдинова Р.Р. много пишут и о значении знаков препинания, и об их роли для разделения частей предложения и членов предложения для правильного понятия содержания написанного.

Персидские филологи Yahaghi, M.J., Namesh, M.M. подчеркивают большую роль «тире» в сложных предложениях в персидском языке. А Годрадти Асгар обращает внимание на особое значение знаков в БСП при переводе на персидский язык.

Помимо названных авторов, мы обращались к работам Пешковского А.М., Поспелова Н.С., Дибровой Е.И., Рубинчика Ю.А. и других лингвистов.

Методы исследования совмещают теоретические подходы. При этом применён метод сравнительного анализа, который позволяет найти и выразить отличительные особенности использования знака «тире» в русском и персидском языках в сложных конструкциях. Такой подход помогает понять правильность применения в БСП в русском языке на письме и в разных сложных предложениях в персидском языке.

Научная новизна: впервые были проведены исследования по использованию знака тире в БСП в русском языке и в сложных предложениях разных конструкций в персидском языке.

Были сделаны описания о необходимости использования этого знака в сложных конструкциях, определены его роли в названных конструкциях для разделения предложений и членов предложения.

При исследовании даны объяснения важности использования тире в таких конструкциях для облегчения перевода текстов на оба языка.

Актуальность исследования состоит в том, что правильное применение знака тире на письме позволит изучающим русский язык верно понимать смысл написанного, и это облегчит перевод текстов с одного языка на другой.

Проведённые исследования дадут возможность правильно применять тире в БСП в русском языке и в разных сложных предложениях в персидском языке.

Правильность постановки тире в этих конструкциях поможет понять смысл сказанного или написанного.

**Пунктуация в русском и персидском языках**

Пунктуация в русском и персидском языках зародилась вместе с орфографией и является сложным аспектом в грамматике [1, с. 61]. Кроме того, согласно В.А. Бабайцевой, в любом языке с помощью знаков препинания можно обеспечивать читающему правильное содержание контекста [2, с. 256]. Пунктуация текста как новый аспект языкознания в настоящее время развивается и привлекает к себе внимание многих исследователей и лингвистов [3, с. 99]. При помощи пун-

ктуации выражаются основные особенности интонации текста, его структура и членение. Пунктуация рассматривается как система знаков препинания и содержит правила их употребления. При помощи знаков передаётся ритмико-интонационное строение текста. Правила постановки знаков препинания являются важным аспектом, чтобы передавать смысловое содержание высказывания читающему и пишущему [4, с. 762–763].

Пунктуация в персидском языке, как и в русском, является важным при определении смысла высказывания. Пунктуации в иранской письменности в древности не было, она возникла намного позже. Её становление и развитие началось с появлением СМИ в Иране, поэтому она не получила большого освещения в работах филологов, вместе с тем это языковое средство считается важным при переводе иностранных текстов на персидский язык [5, с. 439].

В русском и персидском языках применяются разные знаки препинания, такие как точка, вопросительный знак, восклицательный знак в конце предложения. Кроме того, для выделения частей предложения используются такие знаки, как запятая, тире, двоеточие, точка с запятой и др. [4, с. 763 11, с. 27].

Пунктуация иногда используется для определения смысла предложения, так как лексика не всегда может передать содержание высказывания. По словам Л.М. Кольцовой, пунктуация – феномен письменной речи. Она изменяется и развивается в связи с развитием письменного языка и особенностями субъективного языкового мышления [6, с. 8–10].

Пунктуация в любом языке представлена системой знаков препинания в письменности и включает в себя правила их постановки в письменной речи. При помощи пунктуации выделяются отдельные предложения, а также члены предложения, в результате чего легко воспроизводится содержание написанного или сказанного [3, с. 99], и в то же время образуются разные типы сложных предложений. Применение знаков препинания обладает коммуникативной значимостью и выражает содержание и намерение пишущего [3, с. 100] в разных синтаксических единицах – союзных и бессоюзных сложных предложениях.

Тире в русском языке можно использовать между подлежащим и сказуемым. Также оно употребляется перед частицами и связками, такими как «*это*». Сравните:

*«Дачи и дачники* ***– это*** *так пошло, простите»* [4, с. 25].

*ییلاق و ییلاق نشینان – بیخشید ، چه قدر مبتذل است*

Знак тире в русском языке также используется для оформления сложных бессоюзных предложений. Например, для выражения значения следствия, пояснения, причины, противоположности [4, с. 764–765]. В персидском языке знак тире обычно используется для соединения слов в словосочетаниях. Сравните:

«*سرمایه تجاری – صنعتی*

*Торгово-промышленный капитал»* [8, с. 51].

С помощью этого знака могут отделяться и цифры: [9, с. 50]. Например: 1–2–3 ...

При помощи знака тире в русском и персидском языках образуются сложные бессоюзные предложения с определенными семантическими значениями.

**Бессоюзные сложные предложения в русском и персидском языках**

Бессоюзное сложное предложение в русском языке имеет особенную значимость при переводе на персидский язык [10, с. 1]. Этой синтаксической единицей считается один из видов сложных предложений, в которых предикативные части связываются без помощи союзных средств. Для объединения отдельных частей в бессоюзные сложные предложения используются интонация и знаки препинания. Согласно Е.И. Дибровой, к изучению грамматической природы бессоюзного сложного предложения применяются особые подходы, так как эти конструкции включаются в систему сложносочинённых и сложноподчинённых предложений. Кроме того, иногда для рассмотрения связи частей в бессоюзных сложных предложениях используются морфологические и ритмико-интонационные средства. Следует подчеркнуть, что в других случаях эти предложения рассматриваются в качестве текста, состоящего из двух или более предложений [11, с. 501].

Сложное предложение в персидском языке включает в себя два или более предложений, которые соединяются смысловой связью и грамматическими средствами сочинения и подчинения [12, с. 484]. Таким образом, сложные предложения в персидском языке по способу связи главных частей делятся на союзные и бессоюзные. Союзные предложения включают сложноподчиненные и сложносочинённые предложения [13, с. 297]. Однако бессоюзные сложные предложения в персидском языке можно разделить на равнозначные и неравнозначные [9, с. 297].

Сложносочинённое предложение в двух языках обозначает грамматическую равнозначность, и каждая часть этого предложения выступает как самостоятельный, равноправный член. Эти части соединяются сочинительными союзами *и , но* *ولی، لکن* *да* *اما ،ولی، لکن* *однако* *اما ،ولی، لکن , зато.* *اما ،ولی، لکن* и др. [4, с. 730–735; 15, с. 490–492]. Например, в следующих предложениях союз *но* *اما* соединяет равнозначные части сложного предложения и определяет это сложное предложение как сложносочинённое. Сравните:

*«Дождь пошел еще сильнее, но он этого не заметил*

*باران تندتر شده بود، اما او ملتفت نبود.»* [12, с. 502].

Сложноподчинённое предложение в русском и персидском языках содержит неравнозначные предложения, соединяющиеся посредством подчинительных союзов *поэтому* *در نتیجه* *потому что* *برای اینکه* *когда* *زمانیکه* , *если...то* *اگر...بنابراین* *так что* که и др. Союзы в этих предложениях соединяют главные и зависимые предложения [6, с. 735; 12, с. 512–513]. Например, в следующем предложении подчинительный союз *если – то* *اگر..بنابراین* образует сложноподчинённое предложение. Сравните:

*«Если же пьеса плоха, то никакая игра не сделает ее хорошею*

*اگر نمایش بد باشد، بنابراین هیچ گونه نقشی آن را خوب نمیکند».*[15, с. 745].

**Знак тире в русских бессоюзных сложных предложениях и способы его передачи в персидском языке**

Определение смыслового отношения в русских бессоюзных сложных предложениях является важным при переводе на персидский язык. Эти предложения в двух языках передают отношения равнозначности/неравнозначности (аналогичности/неаналогичности). Эти отношения, как выше было сказано, в сложносочиненных и сложноподчинённых предложениях выражаются при помощи сочинённых и подчинённых союзов [13, с. 528].

По словам Н.С. Поспелова, отношения между компонентами бессоюзных сложных предложений подразделяются на однородные и неоднородные. Однородные по синтаксической характеристике предложения теряют свою коммуникативную самостоятельность и функционируют как единство со значением однородности [13, с. 334]. Для выражения значения однородности в бессоюзных сложных предложениях используются такие знаки препинания, как двоеточие, тире и др.

В персидском языке, как и в русском, бессоюзные сложные предложения можно разделить на однородные и неоднородные. Единицы сложносочинённых предложений можно преобразовать в сложные равноправные бессоюзные предложения, а единицы сложноподчинённых – в сложные неравноправные бессоюзные конструкции [15, с. 160], т. е. равноправные предложения можно заменить сложносочинёнными, однако неравноправные конструкции можно сблизить со сложноподчиненными предложениями. Подчеркнем, что интонация и знаки препинания компенсируют отсутствие союзов [16, с. 511]. Например:

«*Я уезжаю в Париж, буду жить там на те деньги, которые прислала твоя ярославская бабушка на покупку имения –* ***да здравствует бабушка!»*** [7, с. 49].

*من به پاریس می روم، و آن جا با پولی که مادربزرگ یارسلاو برای خرید ملک فرستاده زندگی خواهم کرد –* ***پس زنده باد مادربزرگ!***

Видно, что предложение *Да здравствует бабушка!* посредством тире и интонации соединяется с другими частями вышеуказанного бессоюзного сложного предложения, отражая значение следствия. Утверждаем, что при отсутствии знака тире отдельные члены названного бессоюзного предложения связываются друг с другом подчинительными союзами *тогда* *بنابراین* *, поэтому* *بنابراین* *и др.:*

*«Я уезжаю в Париж, буду жить там на те деньги, которые прислала твоя ярославская девушка на покупку имения,* ***поэтому да здравствует бабушка!»***

*من به پاریس می روم، و آن جا با پولی که مادربزرگ یارسلاو برای خرید ملک فرستاده زندگی خواهم کرد ،* ***بنابراین زنده باد مادربزرگ.***

Предложение *Да здравствует бабушка!* является неоднородным или неравнозначным. При его переводе на персидский язык используется знак тире, который отражает значение следствия.

Утверждаем, что неоднородные предложения, входящие в состав бессоюзных предложений, по смысловому отношению зависят друг от друга и, подобно сложноподчинённому предложению, способны отражать разные другие значения, такие как условное, причинно-следственное и др. Например, в следующем примере знака тире и интонация способствует образованию бессоюзного сложного предложения, передающего условное значение. Оно обозначает возможность осуществления действия в реальной или в ирреальной ситуации [17, с. 76, 78].

*«Хочешь –* ***выходи*** *за Лопахина, он хороший, интересный человек. Не хочешь –* ***не выходи****»* [7, с. 36].

*اگر می خواهی، به لاپاخین شوهر کن، او آدم خوب و جالبی است.اگر نمی خواهی ازدواج نکن*

В этом примере для передачи значения условия употребляется знак тире (помимо интонации). Это предложение на персидский язык переводится условным союзом *اگر*. В нашем случае это предложение можно заменить сложноподчиненным предложением с союзом *если* *اگر* . Сравните:

*«Выходи за Лопохина,* ***если*** *хочешь».*

*با لاپاخین ازدواج کن،* ***اگر*** *می خواهی*

*«Не выходи,* ***если*** *не хочешь».*

*ازدواج نکن ،* ***اگر*** *نمیخواهی*

Очевидно, что для выражения значения причины в бессоюзных сложных предложениях можно использовать тире, которое, как и обстоятельство причины, отражает повод, причину выполнения какого-то действия или возникновения какого-то события. Например:

*1) «Муж мой умер от шампанского –* ***он страшно пил»*** [7, с. 25].

*شوهرم از شامپان جان باخت(* ***– زیرا، چون، به خاطر اینکه)*** *از بس که مینوشید.*

2) «*Барышня велит мне танцевать –* ***кавалеров*** *много,* ***а дам мало****»* [7, с. 40].

*خانم کوچک به من دستور داده که برقصم (* ***– زیرا، چون، به خاطر اینکه)*** *آقایان زیادند اما خانمها کم.*

Как видно, в вышеприведенных примерах можно рассмотреть наличие неоднородного отношения, которое выражено знаком тире и интонацией, и значение причины. Для перевода этого значения на персидский язык оптимальным следует считать сложноподчиненное предложение, которое образуется посредством подчинительных союзов *زیرا* ،*چون*، *به خاطراینکه*. Следует подчеркнуть, что названные русские предложения синонимичны сложноподчиненным предложениям с придаточными причины. Они образуются при помощи следующих подчинительных союзов *потому что*/*زیرا* , *из-за того что*/*به خاطر اینکه* *по причине того что*/*به دلیل اینکه* и др.: Сравните:

*1) «Муж мой умер от шампанского,* ***потому что (из-за того что, по причине того что ...)*** *он страшно пил».*

*شوهرم از شامپان جان باخت،* ***(زیرا، چون، به خاطر اینکه)*** *از بس که مینوشید*

2) «*Барышня велит мне танцевать,* ***потому что (из-за того что, по причине того, что ...)*** *кавалеров много, а дам мало.*»

*خانم کوچک به من دستور داده که برقصم،* ***(زیرا، چون، به خاطر اینکه)*** *آقایان زیادند اما خانمها کم.*

Однако иногда союзные и бессоюзные сложные предложения в двух языках не взаимозаменяются. Эти предложения не имеют соответствий в союзных предложениях, в особенности при выражении значения пояснения в равнозначных или однородных бессоюзных сложных предложениях. В этих случаях в русском и персидском языках можно ставить тире. Утверждаем, что чаще всего вторая часть в этих предложениях уточняет значение первой. Например:

*1) «Что значит? –* ***умрёшь?»*** [7, с. 28]

***یعنی که چه؟ – می میری؟***

*2) «Удар прямо в голову –* ***вот тут на реке»*** [7, с. 25].

*ضربه مستقیم به سرش خورد –* ***اینهاش توی همین رودخانه***

Видно, что в двух вышеуказанных примерах бессоюзные сложные предложения образуются знаком тире и выражают значение однородности. В этих конструкциях невозможно использовать союзы, а употребляются катафорические слова *вот, это, оно* и др. [11, с. 504], контекстуально отражающие значение пояснения. В приведенном примере оптимальным вариантом перевода на персидский язык является знак тире в первом примере, а во втором – и местоимение *اینهاش* . Эти предложения в двух языках не взаимозаменяются союзными сложными предложениями со значением пояснения [12, с. 571–573]. Таким образом, при переводе этих конструкций на персидский язык трудностей не возникает.

Ясно, что однородные и равнозначные бессоюзные сложные предложения с помощью тире и интонации отражают значения противоположности и несовместимости. Например:

«*Я уезжаю в Париж, буду жить там на те деньги, которые прислала твоя ярославская девушка на покупку имения – да здравствует бабушка!* ***– денег этих хватит ненадолго»*** [7, с. 49].

*من به پاریس می روم، و آن جا با پولی که مادربزرگ یارسلاو برای خرید ملک فرستاده زندگی خواهم کرد* ***–*** *زنده باد مادربزرگ!* ***– (اما) این پولها برای یک مدت کمی کافی است.***

В приведённом примере для перевода значения противоположности на персидский язык можно использовать союз *اما,* противопоставляющий содержание второй части из смысла первой [4, с. 733]. Оптимальным для перевода данного значения на персидский язык будет вариант бессоюзного сложного предложения, в котором применяется знак тире и правильная интонация, которое выражает значение противоположности. Кроме того, в персидском переводе можно также использовать сложносочинённое предложение, которое оформляется сочинительным союзом *اما.* В этом случае бессоюзное сложное предложение можно заменить сложносочиненным предложением с союзами *но, однако, зато* *اما.* Сравните:

*«Я уезжаю в Париж, буду жить там на те деньги, которые прислала твоя ярославская девушка на покупку имения – да здравствует бабушка, (но, однако, зато)* ***денег этих хватит ненадолго».***

*من به پاریس می روم، و آن جا با پولی که مادربزرگ یارسلاو برای خرید ملک فرستاده زندگی خواهم کرد* ***–*** *زنده باد مادربزرگ!* ***– (اما) این پولها برای یک مدت کمی کافی است.***

В итоге отметим, что знак тире помимо интонации является средством отражения значения причины, условия, следствия, пояснения и противоположности. Подчеркнем, что иногда при переводе бессоюзных сложных предложений со знаком тире на персидский язык появляются трудности у иранских студентов, так как в некоторых случаях для выражения точного значения необходимо использовать союзное предложение, передающее то же семантическое значение. Таким образом, бессоюзные сложные предложения, выражающие значения причины, следствия, условия и противоположности, можно заменить сложноподчинёнными и сложносочинёнными предложениями, где средствами связи служат подчинительные и сочинительные союзы. Однако в других случаях, в особенности при отражении значения пояснения, в двух языках невозможно сближать бессоюзные и союзные сложные предложения. В этом случае наличие знака тире в данном случае является наиболее необходимым.

Библиографический список


1. Мозговой В.И. Логика и смысл русской пунктуации в контексте синтаксиса речи. *Гуманитарно-педагогическое образование*. 2018; № 4: 61–67.
2. Бабайцева В.В., Максимов Л.Ю. *Современный русский язык*: Москва: Просвещение, 1987.
3. Насретдинова Р.Р. Особенности пунктуационных систем русского и английского языка. *Труды Оренбургского Института* (филиала). 2019: 99–102.
4. Кольцова Л.М. *Художественный текст через призму авторской пунктуации*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2006.
5. Мохаммадифар М. *Руководство по пунктуации*. Тегеран: Диба, 2002.
6. Касаткин Л.Л. *Русский язык*. Москва: Издательский центр «Академия», 2011.
7. Чехов А.П. *Вишневый сад*. Санкт-Петербург 1904.
8. Хоссейни Нэжад С.Р., Голами Х. Сопоставление русской и персидской график и ее влияние на написание. *Вестник магистратуры*. 2016; № 7 (58): 43–51.
9. Яхаги М.Дж., Намеш М.М. *Руководство по написанию и редактированию*. Мешхед: Астан-Годс пресс, 1996.
10. Годрати А. Сложные бессоюзные предложения со значением перечисления в русском и персидском языках. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2017: 1–3.
11. Диброва. Е.И. *Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц*. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
12. Рубинчик Ю.А. *Грамматика современного персидского литературного языка*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001.
13. Поспелов Н.С. О грамматической природе и принципах классификации бессоюзных сложных предложений. *Вопросы синтаксиса современного русского языка*. Москва, 1950: 334–338.
14. Лекант П.А. *Современный русский язык*. Москва: Дрофа, 2001.
15. Годрати А. Разные отношения сложных предложений русского и персидского языков: Сопоставление. *Научные достижения и открытия*. 2017: 159–162.
16. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва, 1956.
17. Аникин М.Н. и др. *Синтаксис сложноподчиненного предложения*. Москва: Русский язык, 2003.


References


1. Mozgovoj V.I. Logika i smysl russkoj punktuacii v kontekste sintaksisa rechi. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2018; № 4: 61-67.
2. Babajceva V.V., Maksimov L.Yu. *Sovremennyj russkij yazyk*: Moskva: Prosveschenie, 1987.
3. Nasretdinova R.R. Osobennosti punktuacionnyh sistem russkogo i anglijskogo yazyka. *Trudy Orenburgskogo Instituta* (filiala). 2019: 99-102.
4. Kol'cova L.M. *Hudozhestvennyj tekst cherez prizmu avtorskoj punktuacii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
5. Mohammadifar M. *Rukovodstvo po punktuacii*. Tegeran: Diba, 2002.
6. Kasatkin L.L. *Russkij yazyk*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2011.
7. Chehov A.P. *Vishnevyj sad*. Sankt-Peterburg 1904.
8. Hossejni N`ezhad S.R., Golami H. Sopostavlenie russkoj i persidskoj grafik i ee vliyanie na napisanie. *Vestnik magistratury*. 2016; № 7 (58): 43-51.
9. Yahagi M.Dzh., Namesh M.M. *Rukovodstvo po napisaniyu i redaktirovaniyu*. Meshhed: Astan-Gods press, 1996.
10. Godrati A. Slozhnye bessoyuznye predlozheniya so znacheniem perechisleniya v russkom i persidskom yazykah. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2017: 1-3.
11. Dibrova. E.I. *Sovremennyj russkij yazyk. Teoriya. Analiz yazykovyh edinic*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
12. Rubinchik Yu.A. *Grammatika sovremennogo persidskogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 2001.
13. Pospelov N.S. O grammaticheskoj prirode i principah klassifikacii bessoyuznyh slozhnyh predlozhenij. *Voprosy sintaksisa sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 1950: 334-338.
14. Lekant P.A. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva: Drofa, 2001.
15. Godrati A. Raznye otnosheniya slozhnyh predlozhenij russkogo i persidskogo yazykov: Sopostavlenie. *Nauchnye dostizheniya i otkrytiya*. 2017: 159-162.
16. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva, 1956.
17. Anikin M.N. i dr. *Sintaksis slozhnopodchinennogo predlozheniya*. Moskva: Russkij yazyk, 2003.


*Статья поступила в редакцию 26.12.22*

УДК 801 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-270-272

***Golovina E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: gol114@yandex.ru*

**LINGUISTIC FEATURES OF TRANSLATION OF INTERVIEWS.** The article discusses linguistic features of translation of interviews using semantic, transformational and interpretive models of translation. The article uses the following research methods: descriptive method, continuous sampling method, translation analysis. The research material is an interview with Guillaume Musso "J'aime la littérature parce que la vie ne suffit pas". The author of the article presents a definition of the term "interview", which she adheres to in her research; identifies features of semantic, transformational and interpretative models of translation presented in the scientific literature. Using these models, the author translates the interview from French into Russian, determines linguistic features of each translation and reveals an interpretative model, which is most effective and helps to most correctly to interpret the meaning of the interviewee's answers.

*Key words:* **translation, translation models, interviews, semantic translation model, transformational translation model, interpretive translation model.**

***Е.В. Головина,** канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: gol114@yandex.ru*

# ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИНТЕРВЬЮ

В статье рассматриваются лингвистические особенности перевода интервью с применением семантической, трансформационной и интерпретативной моделей перевода. Использованы следующие методы исследования: описательный, сплошной выборки, переводческий анализ. Материалом исследования послужило интервью Гийома Мюссо «J'aime la littérature parce que la vie ne suffit pas». Автор статьи представил определение термина «интервью», которого придерживается в своем исследовании; определил особенности семантической, трансформационной и интерпретативной моделей перевода, представленные в научной литературе. С помощью данных моделей автор перевел интервью с французского языка на русский, определил лингвистические особенности каждого перевода и выявил, что интерпретативная модель является наиболее эффективной, с ее помощью удалось наиболее правильно интерпретировать смысл ответов интервьюируемого.

*Ключевые слова:* **перевод, модели перевода, интервью, семантическая модель перевода, трансформационная модель перевода, интерпретативная модель перевода**.

Актуальность статьи определяется возрастающим интересом к переводу различных типов текста, в том числе и текстов интервью, с применением различных лингвистических моделей перевода. Цель заявленной статьи состоит в выявлении лингвистических особенностей перевода интервью с применением семантической, трансформационной и интерпретативной моделей. К задачам исследования относятся: 1) определение категориального аппарата исследования; 2) анализ специфики указанных в цели статьи моделей перевода, представленной в научной литературе; 3) перевод интервью с французского языка на русский с помощью семантической, трансформационной и интерпретативной моделей перевода; 4) выявление лингвистических особенностей при переводе интервью с применением указанных моделей перевода.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые выявлены лингвистические особенности перевода интервью с помощью семантической, трансформационной и интерпретативной моделей. Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты исследования расширяют научную область переводоведения и способах перевода интервью. Практическая значимость статьи определяется возможностью применять подобный метод исследования в переводе различных типов текста.

В нашей статье мы придерживаемся дефиниции термина «интервью», представленной в работе Г.С. Мельник и А.Н. Тепляшиной: «акт коммуникации, который предполагает общение в форме диалога интервьюера с респондентом, в ситуации последовательного чередования вопросов и ответов, где целью является получение информации, мнения, суждения, которые представляют интерес для общества» [1, с. 23].

В исследовании выявляются лингвистические особенности интервью Гийома Мюссо «J'aime la littérature parce que la vie ne suffit pas» с применением семантической, трансформационной и интерпретативной моделей перевода [2].

Трансформационная модель перевода была разработана на основе трансформационной (порождающей грамматики) Н. Хомского. По мнению ученого, разнообразие синтаксических форм языка можно свести к элементарным с понятными логическими и смысловыми связями. Задача переводчика видоизменить в несколько преобразований языковые единицы исходного языка в языковые единицы воспроизводимого языка. Из элементарных же структур происходит преобразование в поверхностные структуры языка.

Данная модель предполагает наличие языка-посредника при переводе, под которым понимается абстрактная схема лингвистического описания переводимой структуры. В эту схему входит информация о наборе элементарных языковых единиц в их смыслопорождающих отношениях, о ходе разворачивания/сворачивания данного отрезка текста от ядерной структуры до поверхностной и наоборот. Переводчиком отбираются более подходящие из них, то есть ядерные структуры, соответствующие друг другу по смысловой наполненности [3].

Семантическая модель опирается на лексическое и синтаксическое содержание языка.

По мнению В. Комиссарова, «семантическая модель позволяет объективно анализировать систему синонимических средств, выражающих определенную содержательную категорию, и указывает на ряд существенных факторов, определяющих выбор варианта перевода. Большое значение семантической теории состоит, в частности, в том, что она дает возможность переводческого сопоставления не отдельных слов, а целых множеств языковых единиц с учетом правил построения высказывания в разных языках» [4, с. 131].

Интерпретативная модель была разработана французскими исследователями Д. Селесковичем и М. Ледерером. Она заключается в том, что на языке в первую очередь осуществляется коммуникация. Смысл текста, согласно этой теории, не может заключаться в языковых единицах.

При использовании данной модели перед переводчиком стоит задача в верной интерпретации смысла из исходящего языка в воспроизводимый.

Согласно данной теории, процесс перевода включает следующие этапы: осознание текста оригинала, понимание переводчиком смысла речи (извлекаемый им смысл должен быть идентичен смыслу, вложенному в исходное сообщение автором оригинала), порождение переводчиком текста перевода, воспроизводящего исходный смысл [5, с. 97].

Анализируемое нами интервью отличается формальностью обстановки, четкостью сформулированных вопросов и данных на них ответов. В процессе интервью писатель раскрывает идею и сюжет своего нового романа «L'Inconnue de la Seine», рассказывает о своем отношении к Парижу, дает комментарии относительно кинематографической адаптации одной из своих книг, а также делится опытом работы на съемочной площадке в качестве консультанта.

При переводе с помощью трансформационной модели автором анализируется большое количество поверхностных структур исходного языка. Важно выделить их, обозначить и определить, какая из них будет наиболее подходящей для контекста. При анализе становится понятно, что в основе трансформационной модели лежит идея о языке как действующем механизме, который способен при помощи определенного набора правил порождать бесконечное число грамматически правильных высказываний из ограниченного ряда элементарных «ядерных предложений» – простейших синтаксических моделей данного языка.

Предложения трансформировались автором по схеме:

1. Синтаксические структуры исходного языка были сведены к ограниченному числу определенных ядерных структур.

2. Из данных ядерных структур автором были выведены производные, поверхностные структуры.

Благодаря трансформационной модели был описан и совершен ряд трансформаций, облегчающих понимание текста на воспроизводимом языке, также была достигнута естественность и грамматических, и синтаксических конструкций.

Среди применяемых грамматических трансформаций можно отметить:

*1.* Переход от обратного порядка слов к прямому. Использование трансформационной модели раскрывает разницу между аналитическим и синтетическим языками:

*Je me rappelle qu'au bac de français, j'avais au programme un roman d'Aragon, Aurélien, dans lequel il écrit que Bérénice ressemble au masque de l'inconnue de la Seine.*

*Когда я изучал французский язык, моя программа включала изучение романа Арагона «Орельен», в котором автор пишет, что Береника похожа на маску неизвестной Сены.*

*2.* Замена активных конструкций пассивными:

*Il y a quantité de choses que j'aime ici et d'autres que j'aime moins.*

*Здесь есть много вещей, которые мне нравятся, и другие, которые мне нравятся меньше.*

*3.* Замена предложения с *on* безличным предложением:

*Je me rappelle que j'étais allée voir à quoi elle ressemblait et ça m'a donné l'idée d'une femme qu'on retrouverait…*

*Я помню, как я ходил посмотреть, как она выглядит, и это навело меня на мысль о женщине, которую в наши дни найдут…*

*4.* Изменения порядка слов, которое осуществляется благодаря работе с производными структурами в воспроизводимом языке:

*Elle est conduite à la morgue de Paris et l'employé qui s'occupe d'elle est subjugué par la beauté et la sérénité de cette femme passée de vie à trépas avec un sourire assez étrange.*

В парижском морге, куда она была привезена, за ней ухаживает работник. Он покорен красотой и спокойствием погибшей, на лице которой отразилась довольно странная улыбка.

В данном предложении при работе с синтаксическими структурами исходного языка было отмечено, что оно осложнено сразу несколькими конструкциями: оборотом с *qui*, двумя грамматическими основами, а также формой *participe présent (femme passée...)*. Производными структурами для каждой из них становятся:

*l'employé qui s'occupe*

1) работник, который ухаживает,
2) ухаживающий за… работник,
3) работник ухаживает.

*Elle est conduite*

1) она отвезена,
2) ее отвозят,
3) она, отвезенная…

*Femme passée de vie à trépas*

1) погибшая женщина,
2) женщина, которая погибла,
3) погибшая.

Здесь при синтезе, преобразовании ядерной структуры языка перевода в поверхностную структуру языка перевода происходила трансформация в рамках языка перевода. Также при трансформации предложение было разбито на два других для достижения синтаксической адекватности. Синтаксическая структура оригинала преобразуется в аналогичную структуру на воспроизводимом языке.

Благодаря работе с трансформационной моделью удалось добиться наиболее точного перевода названия книги «*L'Inconnue de la Seine*», разобравшись в различных ядерных структурах данного словосочетания.

Предлог *de* во французском языке с грамматической точки зрения может указывать на:

1) принадлежность;
2) дополнения, обозначающие характеристику;
3) происхождение.

Первый вариант невозможен при переводе, ведь речь идет о девушке, погибшей и найденной в реке Сене. Второй вариант в основном переводится на русский язык словосочетанием *существительное + прилагательное*, что также неуместно в данном случае. Наиболее подходящим становится перевод: *Незнакомка из Сены*. Предлог *из* в русском языке указывает на то место, где девушка была обнаружена, что является эквивалентным смыслу, вложенному в оригинальное название.

При использовании семантического перевода особенностью является то, что одни семантические компоненты опускаются, другие добавляются, а третьи замещаются синонимичными компонентами.

Итак, работа с семантической моделью происходила в два этапа:

- определение семного состава отрезка оригинала: определение того, что важно для процесса общения и должно быть сохранено в воспроизводимом языке, то есть общее в двух языках;
- определение тех единиц, в значения которых входят как можно больше сем оригинала.

При переводе с помощью семантической модели было отмечено как добавление, так и потеря признаков ситуации на русском языке при анализе семного состава предложений.

Первый случай расхождения – несоответствие признаков ситуации:

При описании событий романа интервьюируемый произносит фразу *«le roman se déroule dans le Paris»*. При переводе было выбрано наиболее часто используемое в русском языке выражение: *действие романа происходит в Париже*. Во-первых, мы видим добавление новой семы «действие», которое необходимо для более полной грамматической основы, а также во избежание речевой ошибки: *роман происходит*. Описание действия в этой же фразе производится с помощью глагола *se dérouler*, имеющего основное значение *«состояться»*. Ввиду сохранения наибольшего количества признаков ситуации, автором был подобран стилистически верный и привычный русскому языку вариант *«происходит»*.

При работе с семантической моделью выражение *«une histoire d'amour contrariée»* было переведено как *«история несчастной любви»*. При разборе значения слова *contrarié* можно встретить следующие коннотации: *«раздосадованный»*, *«недовольный»*. Стоит отметить, что общая сема *«неудачи»*, *«несчастья»* присутствует и в оригинале, и в переводе. И более точным вариантом становится использование привычного употребления в разговорной речи устоявшегося выражения. В переводном тексте признак ситуации более конкретен.

Второй случай расхождения – отсутствие в тексте перевода признаков ситуации.

Выражение «*femme passée de vie à trépas*» претерпело при переводе сокращение. В русском языке эта фраза может быть выражена одним выражением *«погибшая»* или же *«скончавшаяся»*. Потеря сем связана с тем, что в русском языке необязательно повторять, подобно тому, как это сделано в оригинале, *«скончавшаяся женщина»*. Фразу можно сделать лаконичнее, используя такой лексический прием, как опущение. Выбор мотивирован тем, что в русском языке причастие *«скончавшаяся»* уже содержит в себе окончание, указывающее на женский род, не обязательно выносить ту же самую информацию в отдельное слово.

Еще одно различие было отмечено при переводе *«Paris triste»* как *«унылый Париж»*. Само слово изначально переводится как *«грустный»*, *«печальный»*. Однако сказать так про город в русском языке – значит не передать всей эмоциональности интервьюируемого. Это действительно важная проблема для писателя, он размышляет о своем вдохновении, поэтому стилистически верно использовать здесь *«мрачный»* или же *«унылый»*. Автором был выбран второй вариант, так как первый может изменить восприятие текста читателем, *«мрачный»* может ассоциироваться у него с неблагоприятной погодой, а данного признака и семы в слове *«triste»* в контексте не заложено.

Другое расхождение – *«artificiel»*, в переводе признак заменен на *«надуманный»*. Данному варианту было отдано предпочтение в связи с тем, что интервьюируемый описывает сюжетную линию книги и объясняет, почему не связал события произведения с современной реалией – пандемией коронавируса. Здесь важно показать, что ему кажется неоправданным и неуместным изображение данных событий. Общность сем заключается в понятии *«неестественность»*. В переводе признак ситуации более конкретен и приобретает эмоциональную окраску.

Семный состав следующей фразы: *«livre peut transpirer l'actualité sans en parler de façon directe»* был разделен на следующие компоненты *«livre peut transpirer l'actualité»* и «*parler de façon directe»*. При работе над первым выделена основная мысль и определено, что глагол «*transpirer*» обладает признаком *«передавать»*. При работе по семантической модели был добавлен еще один признак – *«изображать»*. Однако более удачным и благозвучным в русском варианте становится следующий перевод: *«книга может отражать реальность»*. Появление данного признака связано с наиболее частотным употреблением данного сочетания слов. При работе над второй частью фразы автором было опущено слово *«façon»*, выбран признак *«повествовать»*, что входит в диапазон значений глагола *«parler»*. Это было объяснено узусом языка перевода, поэтому следующий перевод данной фразы является мотивированным и семантически проанализированным: *книга может отражать реальность, не повествуя о ней напрямую.*

Трудность заключалась в поиске наиболее нечасто встречающихся дефиниций и значений слов. Также сложность работы с семантическими особенностями в том, что важно понять не просто фразу, предложение, а определить, почему она была использована именно в этом контексте, как она связана с полным ответом на вопрос или же в общем с интервью. От этого анализа зависело достижение наиболее близкого к исходному тексту перевода, его адекватность и эквивалентность.

При работе с интерпретативной моделью перевод анализировался автором с учетом смысловой точки зрения. Была определена основная идея того или иного предложения (ответа интервьюируемого). Центральным этапом в этой модели является этап понимания переводчиком смысла исходного сообщения.

Необходимость использования данной модели объяснялась тем, что предложения во французском языке могут быть нагружены языковыми средствами, и при переводе с помощью эквивалентов в русском языке можно прийти к буквализму и непониманию читателем того или иного высказывания. Чтобы сделать предложение более лаконичным, оно было интерпретировано автором следующим образом:

*Je l'ai rencontré deux fois et il m'avait dit qu'on lui avait parlé de la référence que je faisais à la montre qu'il portait dans Peur sur la ville dans l'un de mes romans. Я встречался с ним пару раз, и однажды он сказал мне, что в курсе об упоминании в моей книге наручных часов, части образа его героя.*

В данном варианте перевода некоторые формальные межъязыковые соответствия были проигнорированы, благодаря чему удалось добиться выполнения основной функции интервью – воздействующей – и отразить, что интервью является речевым жанром, актом коммуникации. Тут же важно отметить, что при переводе пришлось обратиться к культурной составляющей языка, а именно – узнать о французском кинематографе, о фильме *«Страх над городом»* и его персонажах, в особенности о комиссаре Жан Летелье, частью образа которого было носить наручные часы.

Также было отмечено, что порой с помощью интерпретативной модели можно добиться изменения прямого значения слова на переносное. В одном из предложений выражение *«un clin d'oeuil»* было переведено в соответствии с контекстом *«отсылка»*, хотя прямым, закрепленным в языке и словарях значением является *«подмигивание»*:

*Je faisais déjà un clin d'œil à son personnage, François Merlin, dans La vie secrète des écrivains.*

*Я уже делал отсылку на его персонажа, Франсуа Мерлина в «Тайной жизни писателей»*.

Также можно было использовать нечасто встречающееся значение *«намек»*, однако стилистически данное слово не подходит формату интервью и самому контексту.

Интерпретативная модель наиболее эффективна при переводе данного интервью, так как удалось определить идею того или иного предложения (ответа интервьюируемого). Центральным в этой модели является этап понимания переводчиком смысла исходного сообщения. Однако хочется отметить, что работа с ней зависит от переводчика, его умения мыслить на другом языке и переключаться с одной позиции восприятия мира на другую, а также обладать достаточным количеством знаний не только о культуре исходного языка, но и в области языкового выражения воспроизводимого языка.

Библиографический список


1. Мельник Г.С. *Основы творческой деятельности журналиста*. Москва: Питер, 2009.
2. Musso G. *J'aime la littérature parce que la vie ne suffit pas*. Available at: https://www.tf1info.fr/culture/editions-interview-guillaume-musso-de-retour-avec-l-inconnue-de-la-seine-j-aime-la-litterature-parce-que-la-vie-ne-suffit-pas-2196884.html
3. Калинина В.Д. *Теория и практика перевода*. Москва: РУДН, 2008.
4. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва: Альянс, 2013.
5. Seleskovitch D. *Interpretation, A Psychological Approach to Translating*. Ed, by R.W.Brislin. New York, Gardner Press, Inc., 1976.


References


1. Mel'nik G.S. *Osnovy tvorcheskoj deyatel'nosti zhurnalista*. Moskva: Piter, 2009.
2. Musso G. *J'aime la littérature parce que la vie ne suffit pas*. Available at: https://www.tf1info.fr/culture/editions-interview-guillaume-musso-de-retour-avec-l-inconnue-de-la-seine-j-aime-la-litterature-parce-que-la-vie-ne-suffit-pas-2196884.html
3. Kalinina V.D. *Teoriya i praktika perevoda*. Moskva: RUDN, 2008.
4. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*. Moskva: Al'yans, 2013.
5. Seleskovitch D. *Interpretation, A Psychological Approach to Translating*. Ed, by R.W.Brislin. New York, Gardner Press, Inc., 1976.


*Статья поступила в редакцию 20.12.22*

УДК 801 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-272-274

***Golovina E.V.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: gol114@yandex.ru*

**FEATURES OF VOICE-OVER TRANSLATION OF FILMS IN A PRAGMATIC ASPECT.** The article identifies features of voice-over translation of films in a pragmatic aspect. The author of the article identifies difficulties in translating films, which can be both linguistic and technical. The features of voice-over translation of films are revealed. The features of the translation of the names of films are considered. The voiceover translations of the studied films are analyzed. In the process of analyzing the translations of films, both minor cases of transformations were revealed, causing small discrepancies between the original replica and the translation, and transformations when the structure of the utterance was changed almost completely. The transformations used (permutation of sentence members, substitutions, omissions) are justified and permissible. It is revealed that genre affiliation plays one of the key roles in the pragmatic adaptation of the text. The easiest to translate are scientific and feature films.

*Key words:* **movie, pragmatic adaptation, translation, translation transformation, voice-over translation.**

***Е.В. Головина,** канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: gol114@yandex.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ЗАКАДРОВОГО ПЕРЕВОДА ФИЛЬМОВ В ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Статья посвящена выявлению особенностей закадрового перевода фильмов в прагматическом аспекте. Автором статьи определены трудности при переводе фильмов, которые могут быть как лингвистического, так и технического плана. Выявлены особенности закадрового перевода фильмов. Рассмотрены особенности перевода названий кинолент. Проанализированы закадровые переводы исследуемых кинофильмов. В процессе анализа переводов фильмов выявлены как незначительные случаи преобразований, вызывающие небольшие расхождения оригинальной реплики с переводом, так и трансформации, когда структура высказывания была изменена практически полностью. Использованные трансформации (перестановка членов предложения, замены, опущения) являются оправданными и допустимыми. Выявлено, что жанровая принадлежность играет одну из ключевых ролей в прагматической адаптации текста. Наиболее просты для перевода – научные и художественные фильмы.

*Ключевые слова:* **кинофильм, прагматическая адаптация, перевод, переводческая трансформация, закадровый перевод**.

Актуальность данной статьи заключается в недостаточной изученности закадрового перевода как вида переводческой деятельности в связи с постоянным увеличением объема аудиовизуального контента. Цель исследования заключается в описании особенностей закадрового перевода кинофильмов.

Задачи исследования: 1) изучить особенности закадрового перевода кинофильмов; 2) проанализировать имеющиеся переводы выбранных кинофильмов; 3) выявить расхождения закадрового перевода с оригиналом; 4) определить влияние прагматических аспектов на реализацию перевода.

Научная новизна состоит в том, что впервые выявлены особенности закадрового перевода с точки зрения их прагматического аспекта. Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты исследования расширяют научную область переводоведения и способах закадрового перевода фильмов. Практическая значимость статьи определяется возможностью применять подобный метод исследования в переводе различных типов текста.

Материалом исследования послужили фильмы: «Планета-океан», «Жандарм из Сен-Тропе» и «Кибersталкер».

Проблемам изучения кинотекста и закадрового перевода посвящено значительное количество работ [1–4].

В первых переводах, выполненных под закадровое озвучивание, не были учтены технические ограничения. Такой перевод кинотекста был максимально стандартизирован, а потому в некоторых случаях неточен. Стоит отметить, что в настоящее время технология закадрового перевода практически не изменилась, так как, по словам многих исследователей, минимальное количество трудностей в работе с закадровым озвучиванием не ограничивает переводчиков техническими усложнениями работы. Закадровый перевод и дубляж в определенном смысле схожи, так как трудности, возникающие при работе с такими видами переводов, идентичны: учет темпа речи и синхронности артикуляции актёров и реплик дублеров.

Следует помнить, что перевод кинофильмов всегда связан с некоторыми сложностями не только лингвистического, но и технического характера, от которых зависит степень качества перевода и его соответствие оригиналу, а также его техническое воплощение на экране.

Для дубляжа одна из основных проблем – необходимость выполнить перевод таким образом, чтобы артикуляция языка оригинала совпадала с артикуляцией переводящего языка настолько, насколько это возможно. Такое соотнесение движений артикуляционного аппарата называется липсингом. В закадровом переводе липсинг не учитывается, что делает этот вид перевода несколько проще, тем не менее переводчик все равно ограничен рамками визуального синтаксиса аудиовизуального произведения.

Часто переводчики прибегают к сокращениям и синтаксическому уподоблению. Синтаксическое уподобление, иначе называемое дословным переводом, – это один из способов перевода, при котором синтаксическая структура оригинала перенимается языком перевода. Этот тип трансформации применяется в ситуациях, когда в исходном языке и языке перевода существуют схожие синтаксические структуры.

Синтаксическое уподобление может выражаться в полном соответствии количества языковых единиц и порядка их расположения. Как правило, использование этого способа сопровождается изменением некоторых структурных ком-

понентов. Так, при переводе с французского языка на русский опускаются артикли и личные субъективные местоимения, происходит изменение некоторых морфологических форм:

*Le corail est un animal que l'on ne voit pas le jour. Ce que l'on voit le jour c'est le squelette calcaire qui lui sert de maison. – Коралл – животное, которое не увидишь днем. То, что видно днем, – это лишь его известняковый скелет, что служит ему домом.*

*Ces milliers d'étudiants de campus sont divisés en deux catégories ceux qui ont plus de 1000 followers sur un insta et les autres. – Тысячи студентов кампуса делятся на две категории: те, у кого более 1000 подписчиков в инстаграме, и все остальные.*

Несмотря на вынужденные сокращения исходных текстов и использование синтаксического уподобления, переводчику необходимо учитывать нелингвистические факторы, а также обеспечивать адекватное декодирование текста, чтобы наиболее точно отражать прагматику текста.

Следовательно, единственное отличие закадрового озвучивания и дубляжа – это отсутствие оригинальной звуковой дорожки на фоне, что, разумеется, не упрощает задачу переводчиков кинофильмов.

Говоря о закадровом озвучивании, можно разделить этот вид перевода на две категории. К первой категории относятся случаи, когда озвучивание выполняют профессиональные актеры дубляжа, но на фоне слышна звуковая дорожка оригинала. Такой вариант часто используют современные компании по озвучиванию фильмов. Как правило, этот вид адаптации не выделяют в отдельную категорию и считают его разновидностью закадрового перевода, несмотря на то, что он имеет некоторые особенности, отличающие его как от профессионального дублированного перевода, так и от одноголосого закадрового озвучивания. Отличие от дубляжа заключается в том, что, несмотря на качество перевода, зритель слышит оригинальный текст, то есть проработка звуковой дорожки не такая детальная в интонационном плане (например, один актер дубляжа может озвучивать несколько ролей).

Ко второй категории закадрового озвучивания относится вся продукция с нелицензированным переводом, иначе такой перевод называют «пиратским». Однако это не значит, что кинофильмы, выходящие с таким переводом, некачественные, так как многие современные компании, занимающиеся нелицензированными записями, делают качественный многоголосый перевод и даже приглашают профессиональных актеров озвучивания для работы над некоторыми проектами, как это делает студия перевода New Studio.

Таким образом, оба подвида данной адаптации незначительно уступают друг другу и могут быть очень популярны, если ответственно подходить к делу.

Говоря об особенностях перевода фильмов, следует начать с особенностей перевода названия, которое играет одну из ключевых ролей в успехе фильма, следовательно, к его переводу необходимо подходить с большой ответственностью. Трудность перевода заключается не только в подборе подходящего эквивалента, но и в том, чтобы локализованный вариант названия соответствовал культурным особенностям страны, на языке которой осуществляется перевод фильма.

Именно от того, насколько удачен перевод названия, зависит успех и популярность фильма в прокате, при этом совсем необязательно, чтобы перевод дословно совпадал с оригиналом.

При виде рекламной афиши или статьи первое, на что человек обращает внимание, – это заголовок. Из этого следует, что заголовок должен быть ярким, броским, способным заинтересовать потенциального читателя или, как в случае с кинематографом, зрителя.

Для того чтобы грамотно перевести название фильма, переводчику необходимо как владение языком на высоком уровне, так и креативность. Кроме того, переводчик должен быть осведомлен об интересах целевой аудитории продукта и, если такое возможно, погружен в эту культуру. Ввиду этих факторов перевод названий фильмов справедливо называют одним из самых трудных видов межъязыковой коммуникации.

Для перевода названий кинолент существует несколько вариантов:

– прямой перевод;
– трансформация названия;
– замена названия.

Прежде чем приступить к анализу названий отобранных кинофильмов, следует подробнее остановиться на каждом из перечисленных пунктов. Прямой перевод – это вид перевода, при котором порядок слов на языке оригинала остается неизменным. К этому виду относятся также транслитерация и транскрипция имен собственных. Под трансформацией названия понимается частичное изменение структуры предложения при помощи морфологических, синтаксических и грамматических факторов. Существует несколько видов переводческих трансформаций: субституция (замена определенных грамматических единиц), опущение и добавление [5].

Третий, самый распространенный вариант перевода – полная замена названия кинофильма. При выборе данной стратегии переводчик задействует всю свою фантазию и креативное мышление, чтобы название фильма привлекло внимание как можно большего числа зрителей. К этому варианту перевода специалисты обращаются также в тех случаях, когда невозможно выполнить адекватный перевод названия фильма. Это может быть связано либо с отсутствием в языке перевода таких понятий, либо с непередаваемой игрой слов на языке оригинала.

Для перевода названия фильма «Планета-океан» (фр. Planète océan) был использован первый способ. Мы можем говорить о полном соответствии названий оригинала и перевода, а также сделать вывод, что для передачи заглавия документальных фильмов, как правило, используется именно прямой перевод.

Название следующей киноленты («Жандарм из Сен-Тропе» – Le Gendarme De Saint-Tropez) также не вызывает затруднений, здесь, как и в первом случае, использована стратегия прямого перевода. Встречающийся в названии топоним является устоявшимся, но следует отметить, что для его перевода использовалась транскрипция.

Наибольший переводческий интерес представляет название третьего кинематографического произведения – сериала «Кибersталкер». Здесь был применен второй метод – трансформация, а именно – добавление. В оригинале сериал называется «Stalk» (от английского «to stalk» – преследовать), при стратегии прямого перевода название следовало бы перевести как «Сталкер», но, во-первых, в современной популярной культуре уже есть довольно известное произведение с таким названием, а, во-вторых, такой вариант перевода не отражает основную идею сериала. Подобное название является довольно неоднозначным и может ввести зрителя в заблуждение относительно сюжетной составляющей сериала. Поэтому переводчики сделали выбор в пользу варианта «Кибersталкер», что является довольно удачным и обоснованным ходом. О том, что события сериала посвящены теме компьютерных взломов и взаимодействию юношеского поколения в интернет-пространстве, становится известно лишь из синопсиса, так как оригинальное название не дает такой информации.

«Планета-океан» (2012) – полнометражный документальный фильм Яна Артюс-Бертрана и Мишеля Пити. Данная кинолента относится к числу образовательных кинофильмов, подходит для любой аудитории.

Фильм «Планета-океан» имеет как дубляж, так и закадровый перевод. Следует заметить, что голос дубляжа – женский, в то время как на языке оригинала и в закадровом переводе звучит мужской голос. На этом этапе уже можно отметить грамматические несоответствия в роде. Качество записи в закадровом переводе высокое, голоса совпадают по тембру. Русскоязычная звуковая дорожка достаточно громкая, но не перекрывает оригинал.

Расстановка пауз на языках оригинала и перевода значительно отличается, из-за чего происходит расхождение звуковых дорожек.

«Жандарм из Сен-Тропе» (1964) – полнометражная французская комедия Жана Жиро, также подходит для любой аудитории.

Для фильма «Жандарм из Сен-Тропе» был выполнен двухголосый закадровый перевод. Оба голоса звучат практически без эмоций. Вне зависимости от того, какому персонажу принадлежит реплика, не изменяется ни тон голоса, ни интонация, что, по нашему мнению, является недопустимым для озвучивания художественного фильма и не воспроизводит в полной мере коммуникативный эффект, заложенный авторами оригинала. Кроме того, русскоязычная звуковая дорожка проигрывается с незначительным запозданием, ввиду чего слышен сначала язык оригинала, на который позже накладывается язык перевода. Русскоязычная звуковая дорожка громкая, практически полностью перекрывает оригинал и заглушает фоновые звуки.

«Кибersталкер» (2019) – современный сериал в жанре триллер и драма, рассчитанный в основном на подростковую аудиторию. К просмотру доступны официальный дубляж, субтитры, закадровый перевод.

Закадровый перевод в сериале многоголосый, профессиональный. Актеры озвучивания меняют голос, подражая оригиналу, что облегчает восприятие на слух. Оригинальная звуковая дорожка практически не слышна из-за четко подобранного тайминга, реплики совпадают по длительности как в оригинале, так и в переводе. Однако следует отметить, что для главного героя характерен быстрый, иногда сбивчивый темп речи, но эта особенность не учитывается актером озвучивания. Несмотря на похожие голоса, манера говорить значительно отличается.

Масштаб и серьезность переводческих адаптаций при осуществлении перевода французских фильмов под закадровое озвучивание различаются. В процессе анализа переводов фильмов нам встретились как незначительные случаи преобразований, вызывающие небольшие расхождения оригинальной реплики с переводом, так и трансформации, когда структура высказывания была изменена практически полностью, оставляя минимальное количество сходств между оригиналом и переводом.

Обратимся к конкретным примерам переводов фраз из выбранных для анализа фильмов и рассмотрим те преобразования, которые ведут к частичному расхождению первоисточника и перевода.

*5. Les minuscules algues qui apparaissent forme d'une immense prairie marine flottant entre deux eaux. – Появляющиеся крохотные водоросли образуют огромные морские прерии, плавающие между двумя слоями воды.*

В русском переводе изменена структура предложения. Конструкция *qui apparaissent*, являющаяся придаточным предложением, на русский переведена причастием *«появляющиеся»* и помещена в начало предложения. Также в переводе добавлено слово *«слои»*, так как дословный перевод *«плавающие между двумя водами»* является некорректным. Таким образом, смысл предложения остался неизменным, но были произведены некоторые синтаксические и лексические изменения.

*6. Bonjour, ma soeur, dit-moi, ma soeur, je suis en panne un peu plus loin. Alors auriez-vous la bonté m'emmener? – Здравствуйте, сестра, я застрял тут неподалеку, не могли бы вы меня подбросить?*

На русском языке фраза значительно сокращена. Во-первых, опущено второе обращение, чтобы сделать фразу короче. Это связано с тем, что темп французской речи намного быстрее, поэтому, чтобы попасть в тайминг, часть информации в русскоязычной реплике была опущена. Французское *m'emmener* переведено разговорным вариантом *«подбросить»*, вместо более нейтрального *«подвезти»*. Однако прагматическое значение реплики сохранено, следовательно, подобные изменения допустимы.

*7. Je pense que tes collègues auraient besoin de tes lumières – Просвети, пожалуйста, своих одногруппников.*

Грамматическая структура предложения полностью изменена. Если во французском варианте использовано изъявительное наклонение, то в переводе предложение построено при помощи императива. Кроме того, нейтральное *collègues* во французском заменено и конкретизировано на *«одногруппники»*, так как из контекста мы понимаем, что действие сериала происходит в университете.

В приведенных примерах заложенное в оригинал прагматическое значение не утрачено, несмотря на грамматические, синтаксические и лексические несоответствия. Мы можем сделать вывод, что проведенные трансформации (перестановка членов предложения, замены, опущения) являются оправданными и допустимыми.

Кроме того, проанализировав выбранные фрагменты, мы убедились в справедливости утверждения, что жанровая принадлежность играет одну из ключевых ролей в прагматической адаптации текста. Наиболее простым вариантом для перевода являются научные и документальные фильмы ввиду меньшего количества несоответствий в языках оригинала и перевода. Перевод терминов и научных понятий, как правило, однозначен, в то время как при переводе художественных кинолент вариативность перевода одной и той же реплики намного больше.

Следует также упомянуть, что качество закадрового озвучивания менее существенно для документальных фильмов и более значимо для художественных. Именно от качества звуковой дорожки перевода, от профессионализма актеров озвучивания и совпадения тембров голоса зависит впечатление, которое кинофильм производит на зрителя, а это является определяющим фактором достижения необходимого коммуникативного эффекта.

При переводе французских кинофильмов нередки случаи использования переводческих адаптаций в случаях, когда даже дословный перевод может быть адекватным и эквивалентным. Отчасти выбор в пользу трансформаций обусловлен тем, что это позволяет сделать перевод более ярким и понятным с точки зрения соответствия культуре и традициям страны-реципиента. Также важным фактором является целевая аудитория кинематографического произведения, т. к. для получения необходимой реакции от аудитории использование приема прагматической адаптации является допустимым и обоснованным.

Библиографический список


1. Дубровская Е.В. Прагматические аспекты перевода. *Вопросы филологии и переводоведения*: сборник научных статей. Чебоксары, 2015.
2. Ибатуллин Р.Р. О способах перевода названий кинофильмов. *Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки*: электронный сборник статей по материалам студенческой международной научно-практической конференции. Новосибирск: Издательство ООО «СибАК», 2021. Available at: https://sibac.info/archive/guman/5(101).pdf
3. Костюнина М.В. Стратегии перевода названий англоязычных фильмов. *Молодежный научный форум: гуманитарные науки*. 2016. Available at: https://nauchforum.ru/studconf/gum/xxxix/13271
4. Сорока Ю.Г. *Кинодискурс повседневности постмодерна*. Харьков: Харьковский национальный университет им. Н.В. Каразина, 2002.
5. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты):* учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков Москва: Альянс, 2013.


References


1. Dubrovskaya E.V. Pragmaticheskie aspekty perevoda. *Voprosy filologii i perevodovedeniya*: sbornik nauchnyh statej. Cheboksary, 2015.
2. Ibatullin R.R. O sposobah perevoda nazvanij kinofil'mov. *Nauchnoe soobschestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki*: `elektronnyj sbornik statej po materialam studencheskoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Izdatel'stvo OOO «SibAK», 2021. Available at: https://sibac.info/archive/guman/5(101).pdf
3. Kostyunina M.V. Strategii perevoda nazvanij angloyazychnyh fil'mov. *Molodezhnyj nauchnyj forum: gumanitarnye nauki*. 2016. Available at: https://nauchforum.ru/studconf/gum/xxxix/13271
4. Soroka Yu.G. *Kinodiskurs povsednevnosti postmoderna*. Har'kov: Har'kovskij nacional'nyj universitet im. N.V. Karazina, 2002.
5. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty):* uchebnik dlya studentov institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov Moskva: Al'yans, 2013.


*Статья поступила в редакцию 23.12.22*

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-274-276

***Dubova M.A.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia),*
*E-mail: dubovama@rambler.ru*
***Ivashevskaya E.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia),*
*E-mail: florizelena@mail.ru*

**METAPHORIZATION AND ITS ROLE IN S. PARNOK'S POETIC STYLE.** The article analyzes stylistic features in lyrics of Sofia Parnok, a representative of the women's poetry of the Silver Age. The object of the study is the poetic style. Analyzing poetry collections as a compositional and stylistic unity structured by cross-cutting motifs and images, the authors of the article focus on the method of metaphorization, which reflects the evolution of S. Parnok's worldview and attitude, which is the subject of study. The purpose of the study is to identify and analyze cross-cutting metaphors, including conceptual ones, realizing the central themes of creativity and soul in S. Parnok's lyrics. The conclusions substantiate that the method of metaphorization represents the evolution of the artistic method of the poetess, reflecting the process of formation of an original poetic voice. The materials of the article can find practical application in university courses on textual criticism, stylistics, the history of Russian literature at the turn of the 19th – 20th centuries, and philological analysis of the text.

*Key words:* **S. Parnok, poetic style, metaphorization, conceptual metaphor, compositional and stylistic unity.**

***М.А. Дубова,*** *д-р филол. наук, доц., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна,*
*E-mail: dubovama@rambler.ru*
***Е.А. Ивашевская,*** *канд. филол. наук, ст. преп., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна,*
*E-mail: florizelena@mail.ru*

# МЕТАФОРИЗАЦИЯ И ЕЁ РОЛЬ В ПОЭТИЧЕСКОМ СТИЛЕ С. ПАРНОК

В статье анализируются стилевые особенности лирики Софии Парнок, представительницы женской поэзии Серебряного века. Объектом исследования выступает поэтический стиль. Анализируя лирические сборники как композиционно-стилевое единство, структурируемое сквозными мотивами и образами, авторы статьи акцентируют внимание на приеме метафоризации, отражающем эволюцию мировосприятия и мироощущения С. Парнок, что и составляет предмет изучения. Цель исследования заключается в выявлении и анализе сквозных метафор, в том числе концептуальных, реализующих центральные в лирике С. Парнок темы творчества и души. В выводах обосновано, что прием метафоризации репрезентирует эволюцию художественного метода поэтессы, отражающую процесс формирования самобытного поэтического голоса. Материалы статьи могут найти практическое применение в вузовских курсах по текстологии, стилистике, истории русской литературы рубежа XIX–XX вв., филологическому анализу текста.

*Ключевые слова:* **С. Парнок, поэтический стиль, метафоризация, концептуальная метафора, композиционно-стилевое единство.**

Эпоха Серебряного века, необыкновенно яркая и противоречивая, несмотря на проявляемый к ней активный научно-исследовательский интерес, по-прежнему содержит множество лакун, требующих восполнения. Широкая проблематика и оригинальность тем, объективируемых временем, актуализировали поиски писателями новых способов и стилистических приёмов репрезентации художественных текстов, что, в свою очередь, определило особое внимание художников слова к проблеме стилевого воплощения литературного материала. В связи с этим особое внимание сконцентрировалось на понятии стиля, под которым мы вслед за А.Ф. Лосевым понимаем «принцип конструирования всего потенциала художественного произведения на основе его тех или иных надструктурных и внехудожественных заданностей и его первичных моделей» [1, с. 228]. В свете сказанного невольно вспоминаются размышления Вяч. Иванова о значимости этого понятия в формировании писательской манеры: «Сила, оздоровляющая и спасающая художественную личность, в её исканиях нового … принципа своей творческой жизни... – есть стиль… Манера непосредственна, стиль опосредован: он достигается преодолением тождества между личностью и творцом, – объективацией её субъективного содержания. Художник в строгом смысле только и начинается с этого мгновения, отмеченного победой стиля» [2, с. 4]. Учение о стиле насчитывает многовековую историю. И тем не менее «трудно найти термин более многозначный и разноречивый – соответствующее ему понятие – более зыбкое и субъективно-неопределённое, чем термин стиль и понятие стиля» [3, с. 7].

В современной филологической науке семантический объем понятия «стиль» постоянно расширяется вследствие поиска учеными оптимальных критериев его понимания, что влечет за собой преобразование значения данного термина, его углубление и переосмысление. Все это и определяет актуальность предпринятого исследования, новизна которого состоит в обращении к анализу идиостиля Софии Парнок, формирование которого на примере приема метафоризации изучается в контексте всего лирического творчества поэтессы. Практическая значимость исследования состоит в возможности использовать его результаты в вузовских курсах по текстологии, стилистике, истории русской литературы рубежа XIX–XX вв., филологическому анализу текста. Цель статьи заключается в выявлении и анализе сквозных метафор, в том числе концептуальных, реализующих центральные в лирике С. Парнок темы творчества и души, репрезентирующих трансформацию авторского мироощущения и, как следствие, – эволюцию поэтического стиля.

Принимая во внимание специфику семантики термина «стиль», имеющего интегративный характер, подчеркнем, что в сферу нашего научного интереса входит его понимание как индивидуальной манеры письма, осмыслению теоретических основ которой и различных аспектов текстовой репрезентации в последние годы посвящено большое количество работ: В.П. Григорьев [4], А.И. Грищенко [5], И.И. Ковтунова [6], И.А. Тарасова [7], Е.З. Тарланов [8] и др.

Наш исследовательский интерес связан с изучением поэтического стиля С. Парнок (1885–1933 гг.), имя которой, несмотря на недостаточную степень изученности творчества поэтессы, вписано в женскую поэзию Серебряного века, «являющую собой самобытный пласт русской литературы порубежной эпохи и пользующуюся сегодня повышенным вниманием со стороны как исследователей, так и читателей» [9, с. 268].

Лирические сборники поэтессы: «Стихотворения» (1916), «Розы Пиерии» (1922), «Лоза» (1923), «Музыка» (1926), «Вполголоса» (1928), «Большая Медведица» (1932), «Ненужное добро» (1932–1933) – образуют художественное композиционно-стилевое целое, органично вписанное в женскую поэзию Серебряного века и основанное на переосмыслении отечественной поэтической традиции, уходящей корнями в лирику А.С. Пушкина, Е.А. Баратынского, Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, Сафо, К. Павловой, служивших для С. Парнок ориентиром на пути становления собственного стиля.

Поэтесса на протяжении всего своего творческого пути большое внимание уделяла формированию индивидуального авторского стиля, оттачиванию поэтической манеры, находясь в активных поисках оптимальной формы, которая позволила бы в семантически ёмком слове «высказать себя». О важности проблемы формирования авторского стиля свидетельствует неоднократное обращение С. Парнок к этому вопросу в публицистике, где она упорно подчеркивает влияние «стиля» личности на «стиль» письма.

Именно необыкновенно трепетное отношение поэтессы к слову, на наш взгляд, требует от исследователей лирики С. Парнок пристального внимания к средствам объективации центральных лирических образов и мотивов, тем более что репрезентирующие их лексемы обнаруживают тенденцию повтора в разнообразных контекстах, расширяя свою семантику и становясь своего рода архетипическими фигурами художественного мира автора. Именно этим, думается, объясняется любовь автора к метафоре, которая в её лирике приобретает сквозной и концептуальный характер. Опираясь на прием метафоризации, С. Парнок воплощает доминантные поэтические темы, являющиеся константами её лирического мира: творчества и души.

Тема творчества, пронизывающая все поэтическое и публицистическое наследие С. Парнок, репрезентируется в её поэзии метафорами «поэт – жнец», «творчество – жатва», «прорастающее зерно» и «последний миг», реализующими идею ответственности творца-теурга за свои произведения:

*… Что несешь*
*Грозным богам,*
*Жнец нерадивый?* («Срок настал…», 10, с. 85).

Появляющаяся в сборнике «Розы Пиерии» метафора «поэт-жнец» параллельно осмысливается С. Парнок в статье «Дни русской лирики» [11], где автор, реализуя одну из мифологем литературного процесса Серебряного века, видит назначение поэта ни много ни мало в священном служении Богу. Эта же идея ответственности творца за созданные произведения составляет основу стихотворения «Поэту» из сборника «Лоза» (1922 г.), где тема поэтического служения объективируется метафорой «творчество – жатва», «которая принадлежит к разряду концептуальных, поскольку представляет собой многослойное понятие, раскрываемое автором в конкретном преломлении, что позволяет проанализировать особенности её функционирования в различных текстовых дискурсах» [12, с. 23]. Метафоры «прорастающее зерно» и «последний миг», раскрывая тему творчества, также имеют концептуальный характер:

*Но знаю ли, который колос*
*Из твоего взошел зерна?* («Краснеть за посвященный стих», 10, с. 104).

Рецепция мотива творчества будет неполной без обращения к критическим статьям С. Парнок «В поисках пути искусства» (1913 г.) и «Дни русской лирики» (1922 г.), где содержатся размышления о долге творца перед Богом: «В миг последней зрелости разрывается зеленая почка, теснящая весенний листок. – Он появляется потому, что не может не появиться и в тот самый миг – ни секундой раньше, – когда у него уже нет мочи терпеть плен. Так и со словом» [11, с. 158].

Размышления о творчестве в лирике С. Парнок органично связаны с еще одним доминантным мотивом – души. «Душа в творчестве поэтессы последовательно проходит три стадии: рождение, плен, освобождение, каждая из которых получает осмысление в стихотворных сборниках» [13, с. 268]. Освобождение души осуществляется при помощи творческого акта, поэтического или музыкального:

*И тотчас за струнной решеткой,*
*На зов чародейный спеша,*
*Взметнулась, рванулась, забилась*
*Плененная в скрипке душа…* («Дирижер» (отрывок из поэмы), 10, с. 127).

Мотив плена души по-разному реализуется в разные периоды творчества С. Парнок. В ранних произведениях, вошедших в сборник «Стихотворения», душу лирической героини может сделать свободной лишь творчество:

*… Вдохновенною занята работой:*
*Отпустить на волю, из сердца вылить*
*Струнные звоны* («Сафические строфы», 10, с. 57).

Позже, в стихотворениях сборника «Лоза», мотив плена реализуется метафорой «душа – птица», которая репрезентируется рядом глагольных лексем со значением активного действия: «*взметнулась, рванулась, забилась*».

В процессе становления индивидуального авторского стиля С. Парнок приёмы репрезентации этих мотивов усложняются. Так появляется метафора «обморок души», подчеркивающая неуютность и чуждость мира, в котором «невпопад» звучат слова поэта:

*Здесь неба нет, над этой крышей.*
*Сквозь страшный обморок души*
*Я даже музыки не слышу* («Я ль не молилась, – отчего ж…», 10, с. 144).

Однако, несмотря ни на что, вопреки враждебной действительности, душа лирической героини живет в особом, далеком от современности мире, дверца в который приоткрывается в минуты творческого вдохновения, сопричастного восприятию прекрасного:

*Эолийской лиры лишь песнь заслышу,*
*Загораюсь я, не иду – танцую,*
*Переимчив голос, рука проворна, –*
*Музыка в жилах* («Сафические строфы», 10, с. 57).

Появившаяся в этом стихотворении яркая метафора «музыка в жилах», воспринимается как аллюзия на строки стихотворения Ф.И. Тютчева «Проблеск» (1825), в котором передается миг восхищения красотой божественного мира, когда «душой к бессмертному летим» [14, с. 29]:

*Как бы эфирною струёю*
*По жилам небо протекло* (Тютчев) [14, с. 102–103].

В лирике С. Парнок эта метафора получает оригинально-авторское развитие, став доминантной в создании образа лирической героини. Так, в сборнике «Лоза» она реализует отклик на творчество Сафо. В сборнике «Музыка» эта метафора расширяет свою семантику, характеризуя образ лирической героини, испытывающей одновременно восторг, порождаемый музыкой, и боль от неутолённой страсти, чувства одиночества, невозможности быть вместе, даже когда находишься рядом с любимым человеком:

*Плывет певучая по жилам*
*Тысячелетняя тоска* («В концерте», 10, с. 126).

В сборнике «Вполголоса» объективирован еще один вариант тютчевской метафоры:

*И медленней пошел огонь*
*По напряженным жилам…* («Посвящение», 10, с. 157), утверждающий однозначное и неоспоримое доминирование внутренней (душевной) жизни (той, которая «в жилах») над всем остальным, особенно если рядом оказывается возлюбленная.

Все поэтические сборники С. Парнок, включая стихотворения, не опубликованные при жизни поэтессы, составляют органичное композиционно-стилевое

единство, структурируемое сквозными мотивами и образами. Их эволюция в семантическом плане (они становятся более содержательно ёмкими: сохраняя прежние значения, обрастают новыми смыслами) и в плане стилевого воплощения (движение к внешней простоте и даже жёсткости, акцентированной традиционности наряду с неожиданностью контекста) отражают изменения в мировосприятии и мироощущении автора.

Индивидуальное своеобразие лексической организации поэтических текстов С. Парнок определяет органичное соединение двух стилевых тенденций. С одной стороны, поэтесса стремится к выбору наиболее точного в своём лексическом значении, семантически ёмкого слова, что находит отражение в употреблении рядов синестетических сложных эпитетов и многочисленных градаций. С другой стороны, для тех слов, которые «не скажешь и на ухо», поэту требуется иносказательность, вследствие чего особую роль в лирике С. Парнок приобретает метафора. Причем для создания того или иного образа или мотива поэтесса может использовать одну и ту же метафору, становящуюся «постоянной», позволяя ей при различии контекстов обретать символические значения. Так, в лирике С. Парнок одна и та же метафора, переходя из одного сборника в другой, становится всё более семантически ёмкой благодаря тому, что поэтесса создаёт разнообразные многозначные контексты и находит всё более точные слова, позволяющие выразить сокровенное.

Таким образом, представляется возможным утверждать, что такой стилевой прием поэтической манеры С. Парнок, как метафоризация, репрезентирует эволюцию художественного метода поэтессы, в ходе которой вырабатывался индивидуальный авторский стиль, формировался оригинальный поэтический голос, ставший одним из самобытных отражений противоречивой, сложной и многогранной эпохи Серебряного века.

Библиографический список


1. Лосев А.Ф. *Учение о стиле*. Москва, Санкт-Петербург: Нестор-История, 2019.
2. Иванов Вяч. Манера, лицо и стиль. *Труды и дни*. 1903; № 4.
3. Виноградов В.В. *Проблема авторства и теория стилей*. Москва, 1961.
4. Григорьев В.П. *Грамматика идиостиля: В. Хлебников*. Москва: Наука, 1983.
5. Грищенко А.И. *Идиостиль Николая Моршена*. Москва, 2009.
6. Ковтунова И.И. Некоторые направления эволюции поэтического языка в XX веке. *Очерки истории языка русской поэзии: поэтический язык и идиостиль: общие вопросы*. Москва: Наука, 1990.
7. Тарасова И.А. *Поэтический идиостиль в когнитивном аспекте*. Диссертация ... доктора филологических наук. Саратов, 2004.
8. Тарланов Е.З. Женская литература в России рубежа веков. *Русская литература*. 1999; № 1: 134–144.
9. Дубова М.А., Ивашевская Е.А. Стилевой феномен поэзии С.Я. Парнок: к вопросу о влиянии фетовских традиций. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 268–270.
10. Парнок С.Я. *Вполголоса*. Москва: ОГИ, 2010.
11. Полянин А. Дни русской лирики. *Шиповник*. 1922; № 1.
12. Дубова М.А., Ивашевская Е.А. Концептуальная метафора «творчество – жатва» в поэзии С. Парнок. *Филологос*. 2022; №2 (53): С.22–29.
13. Дубова М.А., Ивашевская Е.А., Ларина Н.А. Мотив «освобожденной души» как миромоделирующая универсалия в лирике С. Парнок. *Научный диалог*. 2022; Т. 11, № 5: 263–278.
14. Тютчев Ф.И. *Стихотворения*. Москва: Правда, 1986.


References


1. Losev A.F. *Uchenie o stile*. Moskva, Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2019.
2. Ivanov Vyach. Manera, lico i stil'. *Trudy i dni*. 1903; № 4.
3. Vinogradov V.V. *Problema avtorstva i teoriya stilej*. Moskva, 1961.
4. Grigor'ev V.P. *Grammatika idiostilya: V. Hlebnikov*. Moskva: Nauka, 1983.
5. Grischenko A.I. *Idiostil' Nikolaya Morshena*. Moskva, 2009.
6. Kovtunova I.I. Nekotorye napravleniya `evolyucii po`eticheskogo yazyka v HH veke. *Ocherki istorii yazyka russkoj po`ezii: po`eticheskij yazyk i idiostil': obschie voprosy*. Moskva: Nauka, 1990.
7. Tarasova I.A. *Po`eticheskij idiostil' v kognitivnom aspekte*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Saratov, 2004.
8. Tarlanov E.Z. Zhenskaya literatura v Rossii rubezha vekov. *Russkaya literatura*. 1999; № 1: 134-144.
9. Dubova M.A., Ivashevskaya E.A. Stilevoj fenomen po`ezii S.Ya. Parnok: k voprosu o vliyanii fetovskih tradicij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 268-270.
10. Parnok S.Ya. *Vpolgolosa*. Moskva: OGI, 2010.
11. Polyanin A. Dni russkoj liriki. *Shipovnik*. 1922; № 1.
12. Dubova M.A., Ivashevskaya E.A. Konceptual'naya metafora «tvorchestvo – zhatva» v po`ezii S. Parnok. *Filologos*. 2022; №2 (53): S.22-29.
13. Dubova M.A., Ivashevskaya E.A., Larina N.A. Motiv «osvobozhdennoj dushi» kak miromodeliruyuschaya universaliya v lirike S. Parnok. *Nauchnyj dialog*. 2022; T. 11, № 5: 263-278.
14. Tyutchev F.I. *Stihotvoreniya*. Moskva: Pravda, 1986.


*Статья поступила в редакцию 20.12.22*

УДК 82-193.3 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-276-280

***Zhulidov S.B.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia),*
*E-mail: 4131240@mail.ru*
***Martianova T.V.,*** *senior teacher, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia),*
*E-mail: tvmartianova@rambler.ru*
***Savitskaya A.O.,*** *senior teacher, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia),*
*E-mail: qwerty131014@gmail.com*

**REALIAS AS THE ORIGINAL'S NATIONAL FEATURES AND THEIR PRAGMATIC ADAPTATION IN TRANSLATION (WITH REFERENCE TO MODERN AMERICAN PROSE).** Various means of cultural and pragmatic adaptation of realias in translating contemporary American fiction into Russian are analyzed and comprehensively dealt with. Comparison of excerpts borrowed from three American novels containing realities and other national peculiarities with their parallel versions from the translated texts is based on the similarity of the used unsuccessful adaptation methods resulting in the distortion of both the realias concerned and the original as a whole. The methodology of the performed research is the strictly linguistic examination of the relevant literary meaningful lexical units accompanied by the commonly accepted philological methods of fiction analysis. Paramount heed is paid to the results of the faulty and erroneous pragmatic adaptation as well as to its complete absence in the cases where it would be absolutely required. The analysis of the fairly considerable factual material has made it possible to subdivide the adaptation methods used by the three independent translators into four strictly delimited categories. It has helped unite and systematize the typical adaptation means used in translating fiction as an indivisible classification pattern.

*Key words:* **reality, realia, adaptation, cultural and pragmatic, translation, meaning, equivalent, correspondence, adequate, linguistic, stylistic.**

***С.Б. Жулидов,*** *канд. филол. наук, доц., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород,*
*E-mail: 4131240@mail.ru*
***Т.В. Мартьянова,*** *ст. преп., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород,*
*E-mail: tvmartianova@rambler.ru*
***А.О. Савицкая,*** *ст. преп. ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород,*
*E-mail: qwerty131014@gmail.com*

# РЕАЛИИ КАК НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ПОДЛИННИКА И ИХ ПРАГМАТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ПРОЗЫ)

Анализируются и всесторонне рассматриваются различные способы культурно-прагматической адаптации реалий при переводе современной американской художественной прозы на русский язык. Сопоставление заимствованных из трёх романов текстовых отрывков, содержащих реалии и прочие национальные особенности, с параллельными местами из переведённых текстов основывается на основе общности применённых средств неудачной адаптации, приводящей к искажению как самих реалий, так и всего подлинника в целом. Методика проведённого исследования – строго лингвистический разбор релевантных литературно значимых лексических единиц с элементами общефилологических вариантов анализа художественных произведений. Первостепенное внимание авторы уделяют результатам неверной прагматической адаптации реалий, равно как и её полного отсутствия в совершенно необходимых случаях. Анализ объёмного фактического материала сделал возможным разделить методы используемой тремя разными переводчиками адаптации на четыре отчётливо разграниченных класса. Это помогло авторам объединить и систематизировать типичные способы адаптации реалий при переводе литературных произведений в единую классификационную схему.

*Ключевые слова:* **реалия, адаптация, культурно-прагматический, перевод, значение, эквивалент, соответствие, адекватный, лингвистический, стилистический**.

Перевод с одного языка на другой как лингвистический, то есть одновременно и языковой, и речевой феномен, представляет собой в первую очередь использование системно-языковых, смысловых, а также нормативных и узуальных параллелей, эквивалентов и соответствий. Они должны находиться в таком соотношении, которое достаточно для создания текста на языке перевода (ПЯ), семантически и стилистически либо полностью, либо максимально схожего с текстом на исходном языке (ИЯ). Однако учитывая широкий диапазон различных функциональных стилей (подъязыков) и жанров, в процессе перевода необходимо уделять особое внимание их специфике, не только строго лингвистической, но и менее жесткой филологической в широком смысле, в частности, их литературным, индивидуально-авторским и национальным особенностям.

Поскольку перевод художественной прозы уже по определению «представляет собой и своеобразный контакт одной культуры с другой» [1, с. 127], чрезвычайно важным является еще и культурологически адекватное функциональное соответствие лексических единиц исходного и переводного текстов (ИТ и ПТ) [2]. Для его достижения переводчик должен уделять не меньшее, а часто и большее, внимание тому, что «особенности культуры закреплены в языке в виде национально-специфических единиц (реалий и др.), входят в значения языковых единиц в виде разноплановых коннотаций и влияют на их употребление» [3, с. 39]. А коль скоро «языковая эквивалентность немыслима без понятийной эквивалентности культурных представлений» [4, с. 41], то и сам процесс перевода невозможен без использования «соответствующих специальных переводческих приёмов и неизбежных лексико-стилистических трансформаций, обеспечивающих культурно-прагматическую адаптацию ПТ применительно к уровню рядового читателя или «усредненного реципиента»» [1, с. 115]. При этом переводчик вполне обоснованно исходит из предположения, что такой получатель ПТ может не обладать информацией и компетенциями, достаточными для первичного понимания незнакомых ему реалий страны ИЯ, функциональные аналоги которых либо резко отличаются от них, либо вообще отсутствуют в его стране.

Ввиду этого игнорирование вероятного отсутствия у читателя такой страноведческой компетентности без какой-либо «ориентации на его понимание и адекватную интерпретацию текста не дает возможности обеспечить эффективность двуязычной коммуникации, преодолеть лингвоэтнический барьер» [3, с. 79].

Следовательно, для создания адекватного ПТ переводчик должен обладать необходимыми для этого фоновыми – страноведческими и культурологическими – знаниями национальных отличительных особенностей страны ИЯ, то есть реалий, присущих именно ей. Реалиями принято именовать явления материальной или духовной культуры, в том числе имена хорошо известных большинству носителей ИЯ политических и общественных деятелей, писателей, артистов, киноактеров, телеведущих и т. п., но отсутствующих в повседневном практическом опыте носителей ПЯ. Соответственно, «в лексиконе ПЯ нет и обозначений для этих явлений. Лексика ИЯ, обозначающая такие реалии, с позиций языковой практики носителей ПЯ является безэквивалентной» [3, с. 89].

Очевидно, таким образом, что в своем практическом применении культурно-прагматическая адаптация заключается во внесении в ПТ «определенных поправок на социально-культурные, лингвистические, психологические и иные различия между получателями оригинального и переводного текстов» [5, с. 243] в целях адекватного отображения в ПТ национальных особенностей страны ИЯ.

Учитывая это, переводчик, опираясь на свои фоновые знания, вынужден целенаправленно дополнять или как-то иначе изменять ПТ, чтобы «найти не просто смысловые эквиваленты, то есть единицы, пусть и верно обозначающие данные явления действительности, но и *функциональные* соответствия им, которые способны вызвать у иноязычного получателя реакцию, сходную с той, которую данное сообщение вызывает у тех, кто читает его в подлиннике» [5, с. 242].

Из сказанного со всей непреложностью следует, что ошибочная прагматическая адаптация разнообразных экстралингвистических реалий или же вообще ее полное отсутствие, а тем более их намеренно искаженная передача неизбежно приводит и к утрате содержания подлинника. В этой связи авторы считают нужным выявить, систематизировать и детально проанализировать причины, лежащие в основе такой недостаточной адаптации, определив как её важнейшие аспекты, так и обусловливающие её факторы.

Особенность методики исследования, используемой авторами, заключается в том, что сугубо литературные средства подлинника, отображающие посредством реалий национальную специфику произведения, анализируются со строго установленных лингвистических позиций, что придает статье менее расплывчатый и более убедительный по своей точности характер.

Научная новизна предлагаемого исследования определяется тем, что конкретные случаи неверной передачи в ПТ реалий страны ИЯ были отобраны методом сплошной выборки по признакам схожести нарушения принципа адекватности на материале переводов трех современных американских романов одновременно. Примеры нарушений впервые группируются по отдельным строго очерченным выделенным авторами классам, в пределах которых они детально анализируются и комментируются.

Актуальность работы обусловлена тем, что в последнее время, как об этом свидетельствует и сам фактический материал, в переводах часто наблюдаются досадные (а точнее – недопустимые) случаи ошибочной интерпретации реалий, их неверной передачи и даже намеренного искажения, что неизбежно сказывается на качестве конкретного перевода в целом. Авторы надеются, что данная статья поможет привлечь к этой проблеме внимание специалистов-филологов, вузовских преподавателей языковых дисциплин и, что не менее важно, самих переводчиков, возможно, сократив тем самым количество таких недостатков в практике художественного перевода.

Из сказанного следует, что своими главными целями статьи авторы считают: а) выявление, классификацию и детальный разбор вариантов неверной адаптации реалий; б) определение конкретных причин и основных факторов, приводящих к искаженной передаче реалий; в) приведение убедительных доказательств возможности предупреждения и недопущения подобных ошибок, в частности путем предлагаемых ими собственных контекстуальных соответствий и переводческих решений.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1. Установить как собственно языковые, так и экстралингвистические причины использования неверной адаптации реалий и её роль в искажении содержания подлинника. 2. Разграничить разновидности ошибочной и преднамеренно искажённой адаптации либо её полного отсутствия, а также их сравнительного отрицательного воздействия на адекватность перевода. 3. Определить соотношение общего и индивидуального в подходах трёх разных переводчиков к использованию прагматической адаптации.

Объект исследования – три современных романа [6; 7; 8] и их изданные переводы [9; 10; 11]. Предмет исследования – законченные в смысловом отношении текстовые отрывки из ИТ, содержащие неверно адаптированные, искаженные или вообще не переданные в ПТ реалии.

Для лучшего ориентирования читателей в тексте статьи все приводимые примеры пронумерованы, а релевантные для её тематики единицы выделены. В целях оптимального восприятия фактического материала он строго систематизирован и распределён по четырём разделам в соответствии с типом применённой адаптации.

I. ПОЛНОЕ ОТСУТСТВИЕ АДАПТАЦИИ

Приведём случаи, когда явно необходимая для передачи реалии её культурно-прагматическая адаптация вообще не была применена.

| | |
|---|---|
| 1. “Even in that mode of travel I’m like **jersey**.” | – Даже при таком образе путешествий я подобна **джерси**. |
| “You’re like **Jersey**.” | – Ты подобна **Джерси**? |
| “The **fabric**, not the **state**. I’m easy care and travel well [6, p. 248]. | – **Ткань**. Не **штат**. Мало изнашиваюсь и хорошо переношу путешествия [ 9, с. 323]. |

Стилистически важная, на грани шутливого каламбура игра слов (jersey – Jersey) будет не понята читателями ПТ, в отличие от американцев, поскольку

штата Джерси как такового не существует, а имеется лишь Нью-Джерси, в разговорной речи просто «Джерси», но только в самих США. (Ср. аналогичное «Питер» вместо «Петербург» – только в России, а также название комедийного фильма Jersey Girl – «Девушка из Джерси»). Кроме того, у этих слов в зависимости от их значения не совпадает и ударение (Нью-Дже́рси, но джерси́). Поэтому здесь требовалось ввести пояснение в виде дополнительных слов: «штат» («Ты подобна штату Джерси?») и «Нью» («Ткань. Не штат Нью-Джерси»). Такая переводческая трансформация помогла бы правильно передать эту реалию, сохранив, хотя бы частично (с учётом не устранённой подвижки ударения), и заданную оригиналом экспрессивность этого диалога.

Сходный пример:

| | |
|---|---|
| 2. […] she pointed at him. “**Baker’s Dozen** – the bakery on **West Sixteenth**.” “That’s right, that’s my place” [6, p. 52]. | […] ткнула в него пальцем. – **«Бейкерз Дазн»**. Пекарня. **Западная Шестнадцатая**. – Совершенно верно. Это мое заведение [9, с. 70]. |

Здесь имплицитное «улица» следовало дать в ПТ эксплицитно, иначе *Западная Шестнадцатая* в качестве определения синтаксически смыкается со словом *пекарня*. К тому же последнее ассоциируется с «пекарем» (baker) – в вывеске *Baker’s Dozen*. Это соотношение обеих реалий, понятное носителям ИЯ, никак не отображено в ПТ, как и сам смысл идиомы «чёртова дюжина», сообщающей клиентам о широком выборе выпекаемых пирожных.

Чтобы избежать этих досадных упущений, следовало дополнить ПТ, передав эту реалию, например, так: «на Шестнадцатой улице» (опустив ничего не говорящее читателю ПТ *Западная*). А сам этот слоган передать, например, так: «Коль пекарь угощает вас – умнёте дюжину за раз!», пояснив в сноске значение этого фразеологизма, использованного в рекламных целях. Уместность же этого просторечия в данном контексте отчасти обусловлена таким вариантом перевода:

| | |
|---|---|
| 2. […]until you**’ve eaten** half a dozen [6, p. 12]. | **Умяв** полдюжины […] [9, с. 22]. |

II. АДАПТАЦИЯ В ВИДЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПОЯСНЕНИЙ

Чаще всего применяются две разновидности таких дополнений – в виде постраничных сносок и непосредственно в тексте.

А. ПОЯСНЕНИЯ В СНОСКАХ

Введение пояснений вне пределов ПТ в виде постраничных сносок как способ культурно-прагматической адаптации весьма распространен. Например:

| | |
|---|---|
| 4. “Thirty-two, twenty-four, thirty-four,” she said. “Well, look at that, practically my measurements” [7, p. 35]. | – Тридцать два, двадцать четыре, тридцать четыре, – вслух проговаривала Ребекка. – Как занятно, практически мои параметры в дюймах[1].<br><br>[1]**В сантиметрах 81 – 61 – 86** [10, с. 107]. |

Здесь в целях адаптации введено дополнение *в дюймах*, сопровождаемое сноской. Аналогичный пример:

| | |
|---|---|
| 5. “She had to be about **five-nine or -ten**” [6, p. 16]. | – Должно быть, **пять футов девять дюймов**[1] …**или десять**.<br><br>[1]**Около 175 см.** [9, с. 26]. |

Такие пояснения не могут вызвать возражений, ибо они весьма действенны, так как при сохранении реалий облегчают понимание читателем ПТ цифр, приведенных в оригинале, позволяя ему сразу же представить нужные размеры в привычной для него системе измерений.

Естественно, что такую же адаптацию в аналогичных случаях нужно было использовать и в остальной части книги. Увы, далее эти данные не сопровождаются пояснениями нигде – ни в тексте, ни в сносках. Ср.:

| | |
|---|---|
| 6. “She was tall. **Five-ten.** I looked it up.” He set the binoculars down. “Oliver was my height, **six-one**. That’s **three inches** taller [6, p. 42]. | – Она была высокой, **пять футов и десять дюймов**. Оливер был приблизительно моего роста. Значит, **дюйма на три** выше [9, с. 58]. |
| 7. […] a few **feet** from the back wall [7, p. 5]. | В нескольких **футах** от стены […] [10, с. 16]. |
| 8. […] there was a deer standing a few **yards** ahead […] [7, p. 94]. | […] в нескольких **ярдах** впереди […] стоял олень [10, с. 284]. |
| 9. “You have amazing hair – **a yard** of it, fabulous eyes […]” [6, p. 188]. | – У тебя удивительные волосы, **целый ярд**, сказочные глаза […] [9, с. 233]. |
| 10. She’s got a good face, sexy mouth, about **a mile** of hair […] [6, p. 57]. | Хорошее лицо, чувственный рот, **целая миля** волос […] [9, с. 75]. |
| 11. […] my weight: one hundred **pounds** with clothes on, if that [7, p. 31]. | […] мой вес: сотня **фунтов** вместе с одеждой, если не меньше [10, с. 94]. |

Как видим, какая-либо выработанная единая стратегия перевода здесь отсутствует. Принцип переводчицы до примитивности прост: «Если захочу дать сноску, дам. Если нет, пусть читатели сами пересчитывают в метры и килограммы».

Иногда же пояснения в сносках могут быть недостаточно полными. Ср.:

| | |
|---|---|
| 12. “I take binoculars, so I was . . .” “Doing **a Jimmy Stewart**” [6, p. 26]. | – Я беру с собой бинокль, чтобы… – Разыгрывать **Джимми Стюарта**[2].<br><br>[2]**Американский киноактер** [9, с. 38]. |

Такая адаптация поясняет читателю, скорее всего, не знакомую ему реалию. Однако, учитывая большую временну́ю разницу между переведённым романом (2018 г.) и подразумеваемым фильмом А. Хичкока «Окно во двор» (1954 г.), сноску было бы целесообразно дополнить этой короткой информацией.

Весьма часто, однако, пояснения в сносках оказываются ошибочными, искажая содержание ИТ и вводя читателя ПТ в заблуждение. Например:

| | |
|---|---|
| 13. He loved Goldwater and despised **the Kennedys**, though he made me swear I’d keep that a secret [7, p. 23]. | Он любил Голдуотера и презирал **Кеннеди**[2], хотя заставил меня поклясться, что я сохраню это в тайне [10, с. 71]. |

[2]Барри Моррис Голдуотер (1909–1998) американский политик […]; Джон Фицджеральд Кеннеди (1917–1963) – американский политический деятель […] 35-й президент США (1961–1963) [10, с. 71].

Данное пояснение абсолютно неверно, поскольку в ИТ речь идет не об одном Дж. Кеннеди, а обо всем клане (*the Kennedys*), видными политическими фигурами в котором были все трое братьев (один президент и двое сенаторов).

Эта допущенная переводчицей ошибка «аукнулась» несколькими страницами ниже:

| | |
|---|---|
| 14. […] a thick cashmere sweater and fitted trousers, like **Jackie Kennedy** on a ski vacation [7, p. 68]. | […] толстый кашемировый свитер и идеально сидящие брюки, как у **Джеки Кеннеди** на лыжном курорте [10, с. 201]. |

Из-за отсутствия сноски к *Джеки Кеннеди* читатель ПТ достоверно решит, что речь опять идет о Джоне Кеннеди (застреленном за год до описываемых событий), а не о его вдове Жаклин. А Джеки он явно соотнесёт с именем Джек, поскольку не все способны сходу провести различие между чисто американскими реалиями – уменьшительными формами Джек (от полного Джон) и Джеки (от полного Жаклин).

Б. ПОЯСНЕНИЯ В САМОМ ТЕКСТЕ

| | |
|---|---|
| 15. […] the tuition bill for Joey’s next semester at **Saint Euthanasius** – $11,742 a year [8, p. 12]. | […] счет от **колледжа Св. Эвтаназия** за обучение Джоя в следующем семестре – 11 742 доллара в год [11, с. 11]. |

Решив адаптировать реалию *Saint Euthanasius*, переводчик «пояснил» ее читателю словом «колледж». Режущая глаз абсурдность такой адаптации открывается читателю моментально, ибо из этого же абзаца он узнаёт, что Джою всего двенадцать лет. Правильный вариант: «счёт от (элитной) школы».

Рассмотрим схожий пример:

| | |
|---|---|
| 16. That night it must have been down **close to single digits**. It hurt just to breathe [7, p. 4]. | Полагаю, в тот вечер температура упала **ниже минус десяти по Цельсию**. Даже дышать было больно [10, с. 14]. |

Сразу же возникает вопрос: при чем тут вообще *по Цельсию*, если везде и в оригинале, и в переводе персонажи пользуются не Метрической, а исключительно Традиционной системой США (U.S. Customary System) – дюймы, футы, ярды, фунты и т. д.? Такова эта реалия в США и в Британии. Приписывать их жителям знакомство с градуировкой по Цельсию совершенно неправомерно. Далее, если здесь цифры от 0 до 9 (single digits) приводятся по Фаренгейту, тогда цифра 9 означает +9 F = –13 C, а –9 F = –23 C. Такой же диапазон по шкале Цельсия гораздо шире, чем по Фаренгейту и тогда определить погодные условия читателю ПТ просто невозможно.

Весьма специфично и сленговое обозначение денежных единиц в разных странах. Вот как в двух различных переводах это передаётся одинаково ошибочно.

| | |
|---|---|
| 17. “The clerk identified the case as some Austrian thing”. […] **value about three grand**. The box was a Fabergé bonbonniere, a lot more valuable – she estimated about **two hundred grand** retail” [6, p. 142]. | – Продавец определила портсигар как австрийский […]. **Цена приблизительно три тысячи**. Шкатулка – это бонбоньерка Фаберже. Вещь куда более ценная. Таких примерно **двести штук** [9, с. 184]. |

Неверная передача реалии *grand* очевидна, даже если и не обращаться к оригиналу. Речь тут идёт, конечно же, не о *штуках*, а о… тысячах долларов.

Ср.: grand **–** *informal* a thousand pounds or dollars. E.g.: Donald made over 75 grand last year [12].

Ср. пример ошибочной адаптации сходной реалии в переводе другого романа:

| | |
|---|---|
| 18. “How much are we paying you, Nick?” “**One-oh-five**,” Nick said [8, p. 16]. | – Сколько мы тебе платим, Ник? – **Сто пятьдесят**, – ответил Ник [11, с. 14]. |
| 19. It was a Salary Increase form. At first Nick thought it must be a typo. From **one-oh-five** to… two-**oh-oh?** [8, p. 65]. | Новая платежная ведомость. Поначалу Ник решил, что в нее вкралась опечатка. Со **ста пятидесяти** к… **двум**… **ого-го!** [11, с. 46]. |

Правильно: «сто пять» (тысяч) и не *к двум*, а к двумстам. А во втором примере *oh-oh*? – вовсе не междометие *ого-го!*, а ноли, о чем свидетельствует и знак вопроса, почему-то заменённый в ПТ на восклицательный: сотруднику неясно, на сколько именно больше двухсот тысяч долларов у него повысится зарплата. То же самое *oh* применяется и в обозначении дат. Ср.: 2003 год – twenty-oh-three.

Интересно, что с передачей междометий в данном переводе вообще не всё благополучно. Ср., например, искажённую передачу такой реалии:

| | |
|---|---|
| 20. “Pah!” [8, p. 48]. | – Пфа! [11, с. 35]. |

Восклицания «пфа» в русской нормативной речевой практике не существует. Здесь надо было найти подходящее соответствие, исходя, например, из такого пояснения в толковом словаре: «pah – used for showing either that something annoys you or that it does not concern you» [12]. Подошло бы, например, простое «фу!».

Ср.: oh – number *spoken* a way of saying ‘zero’, used for example when you are telling someone a telephone number or saying a date, such as 1908 [12].

III. НЕПРЕДНАМЕРЕННАЯ (ОШИБОЧНАЯ) АДАПТАЦИЯ РЕАЛИЙ

Рассмотрим такой пример:

| | |
|---|---|
| 21. She did so, muting Springsteen, and remembering he’d always been high on **the Boss** [6, p. 169]. | Она приглушила Спрингстина, вспоминая, что он всегда очень любил **Брюса** [9, с. 218]. |

Переводя это предложение, переводчица должна была бы рассуждать примерно так: «Раз Джули трогательно помнит, что её муж когда-то любил слушать именно группу музыканта Брюса Спрингстина, то чего ради она стала бы *приглушать* звук? Наоборот, сделала бы его погромче. В том-то и дело, что она вспомнила, что он любил слушать не эту устаревшую группу «The E Street Band», а современную «The Boss».

Ср. широко известные факты:

Брюс Спрингстин – лидер группы «The E Street Band», созданной им в 1974 году. Двадцатикратный лауреат премии «Грэмми». «The Boss» – южно-корейская поп-группа (бойз-бэнд), созданная в 2010 году.

Переводчица же, не поняв функции артикля и заглавной буквы, передала *the Boss* как «руководитель» и потому наобум решила вместо этого ввести в ПТ его имя Брюс, якобы «разъяснив» читателям, что именно старик Брюс Спрингстин был боссом или основателем молодёжной южно-корейской (!) группы, очень ценимой её мужем.

Рассмотрим следующий пример.

Получив лёгкое ножевое ранение, героиня считала себя вполне способной добраться до больницы самостоятельно (отсюда – *a trip*). В переводе же она жалобно говорит, что спасти её могла бы только «Скорая помощь»:

| | |
|---|---|
| 22. “But I would’ve needed a trip to the **ER** and stitches. She’d have given me more than a poke with the knife” [6, p. 221]. | – Но тогда мне понадобилась бы **«Скорая помощь»** и швы. Она бы ранила меня куда серьезнее [9, с. 287]. |

Ближайший аналог американской реалии ER – травмопункт. Ср.: ER – *American* emergency room: the casualty department in a hospital [12]. А «Скорая помощь» – Ambulance.

Аналогичное искажение медицинской реалии в другом романе:

| | |
|---|---|
| 23. […] or drive drunk guys home from the **VA hospital** one town over [7, p. 17]. | […] или развозили пьяных по домам из **вытрезвителя** в соседнем городке. [10, с. 55]. |

Попытка прагматической адаптации реалии *VA hospital* и здесь опрометчива, причём на этот раз тоже с помощью реалии, но уже не российской, а сугубо советской. Во-первых, вытрезвителей в Америке нет, а пьяных лиц там задерживают только в случае их противоправного поведения и исключительно в общественных местах. Во-вторых, *VA* – сокращение от Veterans Administration, а *VA hospital* – военный госпиталь для ветеранов.

Совершенно ошибочна адаптация реалии и в таком примере:

| | |
|---|---|
| 24. “Three years ago she lured two **members of MI 6** who were tracking her into a trap, killed both of them” [6, p. 224]. | – Три года назад она заманила в ловушку двух **полицейских сотрудников** и убила обоих [9, с. 290]. |

Речь идет отнюдь не о полицейских, а об агентах британской МИ-6, поэтому первая ассоциация у читателей оригинала (но никак не перевода) – Джеймс Бонд. Различие же между полицией и секретными службами огромное, и оно известно всем введённым в заблуждение читателям.

Ср.: MI 6 – in Britain, the government organization that secretly sends people to other countries to get important military and political information about them [12].

IV. ПРЕДНАМЕРЕННО (СОЗНАТЕЛЬНО) ИСКАЖЁННАЯ АДАПТАЦИЯ

Из-за обилия многообразных примеров такой адаптации реалий данный раздел пришлось разбить на два подраздела.

А. ОПУЩЕНИЕ В ПЕРЕВОДЕ

Странно, что такая реалия, как ФБР – правоохранительное ведомство США, оказалась совсем не известной переводчице, решившей не переводить аббревиатуру FBI вообще. Но ведь существуют же словари и справочники. Ср.:

| | |
|---|---|
| 25. “We’re working with the police, **the FBI.** We’ll have awesome micro-recorders” [6, p. 305]. | – Мы работаем с полицией. Получим потрясающие микро-диктофоны […] [9, с. 398]. |
| 26. In her mind she imagined **the FBI** tracking them through downtown traffic [6, p. 308]. | Она мысленно представляла себе уличное движение и себя в нём [9, с. 401]. |
| 27. “You could give it to the police, or **the FBI** – **whatever**. Make it known […] [6, p. 148]. | Ты мог бы отдать его полиции **или кому угодно**. Оповестить об этом всех […] [9, с. 191]. |

Столь же явная беспомощность переводчицы проявилась и в сходном случае:

| | |
|---|---|
| 28. She decided to change out of her going-nowhere shorts, **thin-with-age bubble-gum-**pink T-shirt **with its retro Wonder Twins silkscreen** [6, p. 40]. | Она решила переодеться – сменить домашние шорты и **тонкую** розовую майку **на что-то другое** [9, с. 56]. |

Всего в одном предложении остались либо искаженными, либо вообще не переданными не только реалии, но и многие общеизвестные детали одежды:

Silk screen – a method of printing designs on a surface by forcing ink or paint through a thin cloth [12]. Wonder Twins – Чудо-Близнецы, персонажи известных компьютерных игр. Thin-with-age – изношенную (старенькую) и вытертую (протертую). Bubble-gum-pink – цвета розовой жевательной резинки.

Аналогичный пример:

| | |
|---|---|
| 29. “I was married to her. For about five minutes. In another life”. “You’re shitting me**”. He knew about the impulsive marriage, the quick divorce – all when Luke had barely been old enough to buy a legal beer.** “Julie Bryant’s the one that got away?” [6, p. 58]. | – Я был женат на ней. Около пяти минут. В другой жизни. – Не морочь мне голову **… Или…** Это Джули Брайант, которая от тебя сбежала? [9, с. 77]. |

Решив не переводить, безусловно, трудный для понимания, но весьма важный для сюжета большой отрезок текста, подменив его ничего не говорящим читателю кратким *…Или…*, переводчица упустила заодно и весьма важную реалию (*old enough to buy a legal beer*), говорящую о том, что Люк женился в том возрасте, когда по закону ему не могли продать даже пиво, то есть до своего совершеннолетия (в США – 21 год).

Б. ЗАМЕНА РЕАЛИИ ЛОЖНЫМ ЭКВИВАЛЕНТОМ

Общеизвестно, что каждый штат имеет то или иное полуофициальное (часто ироническое) название. Не является исключением и Техас – самый крупный после отдалённой Аляски по территории штат. Казалось бы, встретив в тексте реалию, символизирующую такой регион, переводчица должна была уточнить, что за растение bluebonnet, какого оно цвета, коль скоро с ним сравнивает глаза героини романа её бывший муж. Но вот что обнаруживает удивлённый (а скорее – поражённый) читатель:

| | |
|---|---|
| 30. “Tall”, […] “Built. **Texas-bluebonnet** eyes. Redhead” [6, p. 58]. | – Высокая. Фигурка что надо. Глаза цвета **техасских колокольчиков**. Рыжая. [9, с. 77]. |

Во-первых, колокольчики растут только в умеренном климате, тогда как Техас целиком расположен в субтропическом. Во-вторых, в ПТ не передан их цвет (в оригинале blue – синий). А ведь колокольчики бывают ещё и лиловыми,

белёсыми и т. д. Какие же тогда у красавицы Джули глаза – лиловые с бельмом, как у алкоголика, или просто беловатые, как у замороженного судака? И наконец, в-третьих, bluebonnet (букв.: «синий чепчик») – это вообще не колокольчик (bell-flower), а люпин. Он-то и есть символ Техаса. Не в последнюю очередь и потому, что сочный люпин – это кормовое растение, важное для животноводства. Колокольчик же – пустоцвет.

И, наконец, рассмотрим такой пример:

| | |
|---|---|
| 31. “So you bake a muffin in the morning for every woman you sleep with”. “Some prefer **a Danish** – and no, I don’t [6, p. 169]. | – Значит, печёшь по утрам маффины для каждой женщины, с которой ты переспал? – Некоторые предпочитают **венский хлеб** – и нет, не пеку [9, с. 219]. |

О явно преднамеренном (и потому совершенно неправомерном) искажении элементарной, казалось бы, реалии Danish говорит уже то, что на карте Европы Дания и столица Австрии разнесены друг от друга изрядным расстоянием, чего переводчица не могла не знать. Кроме того, должна же она понимать, что в сытой Америке простой кусок любого хлеба сам по себе служить утренним десертом никак не может, в отличие от пышного маффина и особенно сдобной плюшки дейниш (букв.: «датская») с начинкой из чернослива, миндальной пасты, конфитюра и тому подобных ингредиентов. Хотя эти плюшки, возможно, и имеют «датские корни», но обычно они ассоциируются с нью-йоркскими еврейскими деликатесными магазинами Delicatessen [13]. Вообще же, это просто булочка со сладостями внутри (традиционно ставшая подобной парижскому круассану), подаваемая чаще к завтраку, и особенно популярная на Восточном побережье страны – East Coast. Поэтому в данном случае опять приходится констатировать не просто отсутствие даже попытки адаптации реалии, а ещё и грубейшее искажение общего смысла этого пронизанного иронией диалога.

Представленные в статье примеры вариантов культурно-прагматической адаптации реалий, их подробный разбор, комментарии и предложенные авторами возможные адекватные соответствия и решения дают основание прийти к главному выводу: многие содержащиеся в подлиннике реалии в переводе оказались либо неверно адаптированными, либо грубо искаженными, либо вообще никак не переданными. Вполне естественно, что, помимо изменения содержания переведённых произведений в худшую сторону, это привело ещё и к так называемому обоюдному «конфликту культур» [14, с. 23].

В ходе проведённого анализа релевантных примеров удалось определить, что при переводе всех трёх романов, несмотря на их непохожее и по сюжету, и по авторскому стилю содержание, а также на различный профессиональный уровень троих переводчиков, в передаче реалий и попытках их прагматической адаптации наблюдались совершенно однотипные недостатки, ошибки и искажения. Это позволило сгруппировать весь приведенный фактический материал по четырём отчётливо разграниченным классам в зависимости от «инструментария» культурно-прагматической адаптации реалий:

1. Полное отсутствие необходимой адаптации.
2. Адаптация в виде дополнительно введённых ошибочных пояснений к реалиям как непосредственно в тексте, так и в постраничных сносках.
3. Искаженная адаптация путём ошибочной замены реалии её кажущимся полноценным эквивалентом в самом тексте.
4. Адаптация реалий путём преднамеренной замены их искажёнными и ложными соответствиями.

Представляется, что приведённые в статье материалы и сделанные выводы могут послужить своего рода стимулом к дальнейшему углублённому исследованию проблемы адекватной культурно-прагматической адаптации реалий при переводе на материале других произведений, литературных жанров и языков. Впрочем, и сами авторы не считают свою работу в этом направлении завершённой, особенно учитывая высокую частотность явлений, аналогичных тем, которые были рассмотрены ими в современной практике художественного перевода.

Авторы выражают надежду, что приведённые примеры неудачной культурно-прагматической адаптации реалий, а также полученные в ходе лингвистического анализа объективные данные, сделанные наблюдения и выводы представят теоретический и практический интерес для переводчиков художественной литературы и для редакторов перевода. Результаты исследования в качестве дополнения к лекционным курсам и семинарам могут принести известную пользу вузовским преподавателям теории и практики художественного перевода, английской лексикологии, сопоставительной стилистики и межъязыковой коммуникации.

Библиографический список


1. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: Валент, 2011.
2. Нюнен П. ван. Основные концепции теории переводческого тандема. Язык и культура. *Бельгия – Нидерланды – Россия*: материалы конференции. Москва: Наука, 1999; Выпуск 2: 15–34.
3. Тимко Н.В. *Фактор «культура» в переводе*. Курск: КурскГУ, 2007.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура*. Москва: Русский язык, 1990.
5. Швейцер А.Д. *Теория перевода. Статус, Проблемы, Аспекты*. Москва: Наука, 1988.
6. Roberts N. *The Collector*. New York: Writers House LLC, 2014.
7. Moshfegh O. *Eileen*. London: Penguin Random House, 2015.
8. BuckleyCh. *Thank you for smoking*. New York, 1st Harper Perennial Ed., 1995.
9. Робертс Н. *Коллекционер*. Перевод с английского Т. Перцевой. Москва: Эксмо, 2018.
10. Мошфег О. Эйлин. Перевод с английского М.В. Смирновой. Москва: Издательство «Э», 2017.
11. Бакли К. Здесь курят. Роман. Перевод с английского С.Б. Ильина. *Иностранная литература*. 1999; № 11–12.
12. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. International Student Edition. Bloomsbury Publishers Plc, 2002.
13. Spears R. *Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions*. Lincolnwood, Illinois, National Textbook Company, 1991.
14. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2000.


References


1. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: Valent, 2011.
2. Nyunen P. van. Osnovnye koncepcii teorii perevodcheskogo tandema. Yazyk i kul’tura. *Bel’giya – Niderlandy – Rossiya*: materialy konferencii. Moskva: Nauka, 1999; Vypusk 2: 15-34.
3. Timko N.V. *Faktor «kul’tura» v perevode*. Kursk: KurskGU, 2007.
4. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul’tura*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
5. Shvejcer A.D. *Teoriya perevoda. Status, Problemy, Aspekty*. Moskva: Nauka, 1988.
6. Roberts N. *The Collector*. New York: Writers House LLC, 2014.
7. Moshfegh O. *Eileen*. London: Penguin Random House, 2015.
8. BuckleyCh. *Thank you for smoking*. New York, 1st Harper Perennial Ed., 1995.
9. Roberts N. *Kollekcioner*. Perevod s anglijskogo T. Percevoj. Moskva: `Eksmo, 2018.
10. Moshfeg O. `*Ejlin*. Perevod s anglijskogo M.V. Smirnovoj. Moskva: Izdatel’stvo «`E», 2017.
11. Bakli K. Zdes’ kuryat. Roman. Perevod s anglijskogo S.B. Il’ina. *Inostrannaya literatura*. 1999; № 11-12.
12. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. International Student Edition. Bloomsbury Publishers Plc, 2002.
13. Spears R. *Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions*. Lincolnwood, Illinois, National Textbook Company, 1991.
14. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul’turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo, 2000.


*Статья поступила в редакцию 20.10.22*

УДК 81`243 + 811.581 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-280-283

***Li Jiaheng,*** *postgraduate, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: 540478876@qq.com*
***Koshkarova N.N.****, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of International Relations, Political Science and Regional Studies, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: koshkarovann@susu.ru*

**FUNCTIONAL AND STYLISTIC FEATURES OF CHINESE AND RUSSIAN PUBLICATIONS ABOUT THE NATIONAL BASKETBALL ASSOCIATION FINALS.** The article is a study of functional and stylistic features of Chinese and Russian sports publications, in particular publications about the finals of the National Basketball Association (NBA). The authors draw a parallel and compare the style of speech of the Chinese media, which describe the NBA finals, and the style of speech of the

Russian media, describing the same final. If the Chinese media, covering both large and small communities, vividly and colorfully describe the final, missing some statistical data and technical game moments, then the Russian media focus on the information component, using mainly terms, Anglicisms, Americanisms. But when covering the finals for small groups who are interested and love American basketball, the Russian media do not skimp on emotions, turning the plot into something similar to the Chinese plot about the same final.

*Key words:* **functional features, stylistic features, media speech stylistics, Chinese media speech features, Russian media speech features.**

***Ли Цзяхэн,*** *аспирант, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: 540478876@qq.com*
***Н.Н. Кошкарова,*** *д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: koshkarovann@susu.ru*

# ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ ПУБЛИКАЦИЙ О ФИНАЛЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БАСКЕТБОЛЬНОЙ АССОЦИАЦИИ

Статья представляет собой исследование функционально-стилистических особенностей китайских и российских спортивных публикаций, в частности публикаций о финале Национальной баскетбольной ассоциации (НБА). Авторы проводят параллель и сравнивают стиль речи китайских СМИ, которые описывают финал НБА, и стиль речи российских СМИ, описывающих тот же финал. Если китайские СМИ, охватывающие и большие, и маленькие сообщества, ярко и красочно описывают состоявшийся финал, упуская некоторые статистические данные и технические игровые моменты, то российские СМИ делают упор на информационную составляющую, используя в основном термины, англицизмы, американизмы. Но при освещении финала для малых групп, которые интересуются и любят американский баскетбол, российские СМИ не скупятся на эмоции, превращая сюжет в нечто похожее на китайский сюжет о том же финале.

*Ключевые слова:* **функциональные особенности, стилистические особенности, стилистика медиа-речи, особенности языка китайских медиа, особенности языка российских медиа.**

Язык является исключительным сложным образованием, которое представляет собой синтез из нескольких подсистем. К таким подсистемам относят фонетику, морфологию, лексику и синтаксис. Слово связано с каждой из подсистем, а характеристики этих связей и слов между собой образуют определенную стилистику. Стилистика речи может различаться в зависимости от области, в которой она используется. Изучая язык, мы не можем не опираться на особенности стилистики речи и проводить языковые аналогии, осуществлять компаративный анализ.

Китайская и российская стилистики, как и культуры, значительно различаются. В настоящее время исследованию вопроса компаративного анализа китайской и российской стилистики занимались такие ученые, как С.П. Лян, В.М. Солнцев, Н.М. Шанский, Сюй Гаоюй и др. [1–4; 5–9; 12].

В последние годы наблюдается расцвет спорта, в частности большое внимание уделяется развитию баскетбола, дайвинга, гимнастики, футбола и других видов спорта в разных странах. Американские профессиональные мужские баскетбольные команды также привлекают большое внимание мировых СМИ, особенно в финале НБА в этом году. Данный финал осветили как китайские, так и российские СМИ, причем стиль речи и окраска событий значительно роднятся [7].

Целью настоящего исследования является поиск функционально-стилистических особенностей китайских и российских спортивных публикаций, в частности публикаций о финале Национальной баскетбольной ассоциации (НБА). Для выполнения поставленной цели необходимо проанализировать как китайские, так и российские СМИ. В ходе анализа определить характер сообщений, их стилистику, на чем СМИ заостряют внимание читателей. По результатам анализа необходимо сделать вывод об основных различиях и сходствах китайской и российской речи СМИ.

В современной лингвистике вопросу изучения функционально-стилистических особенностей речи китайских и российских СМИ уделяется недостаточное внимание, его освещали лишь некоторые исследователи (А.Л. Семенас [5]). В современных реалиях вопрос взаимной интеграции культур Китая и России становится актуальным. Недостаточное внимание в современной лингвистике уделено и изучению стилистических особенностей научного, официально-делового, художественного, публицистического и разговорного стилей в китайском языке.

В русском языке публицистический стиль используется в газетах, журналах, на телевидении и радио. Все средства массовой информации формируют с помощью него общественное мнение [11]. К характерным особенностям публицистического стиля в русском языке относят следующие: употребление иноязычной лексики, частей слова (приставки, суффиксы и т. п.). Так как публицистический стиль речи направлен на широкую аудиторию, то и для привлечения ее внимания используют эмоционально-экспрессивные, оценочные лексемы [8].

В китайском языке публицистический стиль речи называется zhenglunyuti и относится к группе письменно-книжных стилей. В Китае публицистический стиль речи сочетает в себе некоторые особенности научно-технического стиля и стиля художественной речи. Отличительными особенностями zhenglunyuti являются эмоциональность и дискуссионность.

17 июня 2022 года, в день, запомнившийся всем, кто любит баскетбол, Голден Стэйт Уорриорз выиграли чемпионат НБА 2022 года с общим счетом 4:2. Китайские и российские СМИ по-разному оценили этот финал.

Китайские СМИ представляли результаты финала в виде больших запоминающихся заголовков. В первую очередь сообщались результаты игры. Тому, как именно команда Голден Стэйт Уорриорз получила заветный трофей, какой тактикой пользовалась, уделялось меньшее внимание [21].

В качестве примера приведем один из заголовков: *Уорриорз выиграли чемпионат, а Стефен Карри выиграл первый FMVP в своей личной карьере. Зеленая Армия не сотворила чуда* (战争赢得了冠军，斯蒂芬库里获得了他个人职业生涯中的第一个MVP。绿军没有创造奇迹) [21]. В заголовке присутствует метафора, которую смогут понять только любители баскетбола из Китая. «Зеленой армией» преданные фанаты называют команду Бостон Селтикс. Таким образом, становится понятно, что китайские СМИ используют метафоры как средство общения со своей аудиторией – преданными фанатами своих команд. Огорченные поражениями, они, возможно, немного порадуются, что их любимая команда все еще «Зеленая армия». А выражение, что «Зеленая Армия не сотворила чуда», говорит о том, что этого «чуда» от нее все-таки ждали.

Сравнение игры в баскетбол с битвой присутствует и в других сюжетах китайских СМИ: *Вместо этого Голден Стэйт Уорриорз протрубили в рог для контратаки, опередив «Зеленую армию» более чем на 20 очков* (反而金州勇士吹响了反击的号角，击败绿军20多分) [21]. Такие сравнения создают для баскетбола более значимый образ, любимая команда, являющаяся «армией» участвует в настоящей битве и «трубит в рог для контратаки» – таким образом зарождается любовь к команде, как к Отчизне.

Китайские СМИ используют также гиперболу: *В четвертой четверти Бостон Селтикс выиграли первую игру со сверхвысоким показателем трехочковых бросков* (第四节，波士顿凯尔特人队以超高的三分命中率赢得了第一场比赛) [21]. Так, люди, читающие данный сюжет СМИ, смогут ощутить накал и равные шансы обеих команд, хотя в действительности все могло быть иначе. *В конце Стивен Карри выступил очень хорошо. С 43 очками можно сказать, что один человек боролся против команды и победил* (最后，斯蒂芬库里的表现非常出色。有了43分，我们可以说一个人与球队作战并获胜) [21]. В данном примере один из игроков представляется героем, который собственными усилиями и практически в одиночку привел свою команду к победе. Такие сообщения в СМИ явно способствуют возрастанию любви к этому игроку. Таким образом, с помощью гиперболы СМИ настраивают фанатов, создают для них «любимчика», конечно, один игрок может сыграть значительную роль, но не стоит обесценивать и стараний всей остальной команды.

В китайских СМИ об этом финале можно встретить и фразеологизмы: *Голден Стэйт Уорриорз успешно победили Бостон Селтикс дома с возвращением «трех сумасшедших Голден Стэйт Уорриорз». <...> Во втором тайме «три сумасшедших» из Голден Стэйт Уорриорз отыгрались и даже обогнали по счету. <...> Войдя в третью четверть «Трех сумасшедших воинов»* (金州勇士队凭借»三个疯狂的金州勇士队»的回归，在主场成功击败波士顿凯尔特人队。 <...> 下半场，来自»金州勇士»的»三狂»赢回，甚至反超比分。 <...> 进入»三狂无双»第三节。) [21]. Здесь используется знаменитый китайский фразеологизм «три войны», который отсылает нас к истории о трех воинствующих царствах Китая. Таким фразеологизмом китайские СМИ создают «предысторию», представляющую большую значимость для игры в баскетбол, потому что это не просто игра, но и история Отечества.

Использование англицизмов, спортивных терминов говорит о том, что информационная составляющая репортажа или сюжета китайского спортивного СМИ является такой же важной, как и эмоциональная составляющая: *После матчпойнта счет переписали на 3 – 2»*; *Чемпионат ли это? Или тай-брейк?* (在比赛点之后，比分被改写为3-2»;»这是冠军吗？还是决胜？) [21].

Китайский спортивный язык СМИ активно включает в себя эпитеты, метафоры, сравнения, иронию и пр. лексические выразительные средства. Фразеологизмы также часто встречаются в текстах и заголовках китайских спортивных

СМИ. Становится понятно, что такое частое использование экспрессивно окрашенных слов является полезным и эффективным инструментом по привлечению все большей аудитории к описываемому виду спорта и удержанию внимания существующей фанатской базы.

Помимо целей по привлечению и удержанию аудитории, китайские СМИ придерживаются целей по создания ажиотажа вокруг той или иной команды. Поэтому они активно используют фразеологизмы, дают командам с официальными названиями свои неофициальные названия: тройку форвардов называют *Три безумца Уорриорз*; *Бостон Селтикс*, *Зеленая армия* (三个狂人战士;波士顿凯尔特人队，绿军) [21].

Так, вместо спортивной терминологии, описывая, например, стадию атаки в баскетболе, китайские СМИ используют эпитеты и метафоры, превращая атаку в описание боевого сражения : *протрубили в рог и начали контратаковать* (他们吹响了号角，开始反击) [21].

Таким образом, создается более яркий образ, способный привлечь большую аудиторию к этому виду спорта.

Активно используются образы, метафоры, с помощью которых членов спортивной команды и действия, которые они осуществляют в процессе игры, сравнивают с историческими, мифическими или литературными персонажами: Эндрю Уиггинс сравнивается с *Ци* (齐) – энергией воздуха, жизнью; слабая, по оценкам, команда, победившая своих более высоко оцененных соперников, становится *победившими учениками начальной школы* (获奖小学生) [21], а игровые моменты сравниваются с историческими и отчасти мифическими персонажами, например, *Будда выходит за рамки трех очков* (佛超越三分) [21].

Российские СМИ более «сухо» оценили финал НБА с эмоциональной точки зрения, большая часть заголовков информативна и эмоционально не окрашена: *Голден Стейт – Чемпион НБА сезона 2021/2022* [22].

Российский спортивный язык СМИ отличается частым использованием специальной спортивной терминологии – англицизмов. Так как баскетбол в большей мере является американским видом спорта, то и терминология, используемая в российских СМИ, наполнена различными англицизмами, американизмами и т. д.: *У Дрэймонда Грина дабл-дабл* [24]. В проанализированных нами примерах, освещающих финал НБА в российских СМИ, отсутствуют стилистически или экспрессивно окрашенные слова. Авторы в основном употребляют спортивную терминологию, опираются на «сухие» факты, используют нейтральную, межстилевую лексику («Передаем слово, погнали!» [22]).

Однако материалы, посвященные финалу НБА, опубликованные в российских СМИ, не являются стилистически и функционально однородными. *Невероятно яркий, интригующий и крайне эмоциональный плей-офф подошёл к своей кульминации — финал! Голден Стэйт – Бостон – шикарная вывеска с не менее шикарным наполнением. Можно долго спорить на тему того, кто достоин перстней больше, но мы этим заниматься не будем, а просто разберём предстоящие матчи финальной серии на интриги и поймём, почему этот финал – лучший за долгие годы.* А это уже вырезка из статьи фанатского российского сайта, посвященного мировому и российскому баскетболу, баскетбольной атрибутике и инвентарю. По нему можно понять, что не все СМИ в России «скупы» на эмоции. Известно, что баскетбол не так популярен в России, как футбол или биатлон. Поэтому и эмоционально окрашенные сюжеты российских СМИ мы можем встретить только на узконаправленных сайтах или группах. Эти сюжеты богаты эпитетами, метафорами и фразеологизмами: *Кто достоин перстней больше* [25]. В этой фразе слово *перстни* имеет двойное значение, ведь перстнями награждают победителей турнира, это очень почетный, желанный и индивидуальный трофей. *Который может выиграть 4-ю гайку за карьеру и первый MVP финала?* [25] – здесь трофей-кольцо сравнивается с обычной гайкой. *Потому что это будет битва лучших!* [25] – так описывают уже состоявшийся финал и его значение для мира спорта российские СМИ. Как и в случае с китайскими СМИ, обычная игра сравнивается с «битвой», где вместо игроков – «войны», а вместо призов – «трофеи».

Можно сказать о различии функционально-стилистических особенностей китайских и российских СМИ. Если китайские СМИ, охватывающие и большие, и маленькие сообщества, ярко и красочно описывают состоявшийся финал, упуская некоторые статистические данные и технические игровые моменты, то российские СМИ делают упор на информационную составляющую, используя в основном термины, англицизмы, американизмы. Но при освещении финала для малых групп, которые интересуются и любят американский баскетбол, российские СМИ не скупятся на эмоции, превращая сюжет в нечто похожее на китайский сюжет о том же финале.

Функционально-стилистические особенности методологически определены в русском языке: существуют стилистические особенности функционального и лексико-грамматического характера. В китайском языке методологического определения функционально-стилистических особенностей пока что не существует. На текущий момент существует многообразие терминологии и определение стилей.

Так, это наглядно демонстрируется при изучении функционально-стилистических особенностей речи СМИ. Если российские СМИ используют некоторые паттерны при создании статей – выдержанный заголовок, обилие англицизмов и общая структура текста, в котором отражен характер соревнования, яркие моменты и результаты; то в китайских СМИ освещение спортивного события, например, финала НБА, производится с большей эмоциональной и экспрессивной окраской, можно сказать, что в китайском публицистическом стиле речи находит свое отражение разговорный стиль. Тем не менее в публицистическом стиле китайских СМИ используются также англицизмы и спортивные термины.

Таким образом, можно сказать, при всех различиях китайского и русского языков, можно говорить о некотором сходстве публицистических стилей, обслуживающих китайские и российские СМИ, каждый из которых вместе с тем обладает своими особенностями.

Библиографический список


1. Фомина М.И. *Современный русский язык. Лексикология*. Москва, 2003.
2. Петрова Н.Э., Рубцова Е.В. Антонимичная лексика китайского и русского языков: семантические аспекты. *Казанская наука*. 2016; № 3: 92–94.
3. Петрова Н.Э., Рубцова Е.В. Сопоставительный анализ антонимичной лексики китайского и русского языков. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 4-3 (58): 127–131.
4. Петрова Н.Э. Диалектная лексика в русском и китайском языках. *Региональный вестник*. Курск: ООО «Издательство «Мыслитель». 2019; № 5 (20): 24–26.
5. Семенас А.Л. Лексическая и словообразовательная антонимия в китайском языке. *Исследования по восточным языкам*. Москва: Наука, 1973: 192–201.
6. Соколовский Я.В. Русско-китайские языковые параллели: лингвистический и переводческий аспект. *RussianLanguageandLiteratureStudies*. SerialNo 21. 2008; № 3: 47–50.
7. Алефиренко Н.Ф. *Теория языка. Вводный курс*. Москва: Академия, 2004.
8. Баранов А.Н. *Введение в прикладную лингвистику*. Москва, 2007.
9. Введенская Л.А., Колесников Н.П. Удивительные лексиконы. *Научно-культурологический журнал*. 2019; № 1. Available at: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid
10. Горелов В.И. *Лексикология китайского языка*. Москва: Просвещение, 1984.
11. Звегинцев В.А. Лингвистика универсалий (универсализм). История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях: учебное пособие: в 2 ч. Москва: Просвещение, 1965; Ч. 2: 378–383.
12. Лян С.П., Юйшина Е.А. *Страноведение Китая*: учебно-методическое пособие. Чита: Издательство ЗабГПУ, 1999.
13. Соколов В. *Тайны китайских иероглифов*. Минск, 2009.
14. Софронов М.В. *Китайский язык и китайская письменность:* курс лекций. М.: АСТ, 2007.
15. Сюй Г. *Сопоставительные исследования лексики русского и китайского языков*. Ханчжоч, 1997.
16. Шанский Н.М. *Лексикология современного русского языка*. Москва, 2005.
17. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 2004.
18. *Словарь Синьхуа новых слов и выражений коммерческий*. Пресс-словари исследовательского центра. Москва, 2003.
19. *Уанлун Китайский словарь*. Коммерческий пресс-словарь. Москва, 2000.
20. Петрова Н.Э. Исторические и философские основы китайской культуры. *Наука и практика регионов*. 2019; № 1 (14): 135–140.
21. *2022nba总决赛(2022年NBA总决赛回顾、总结)* (Обзор финала НБА). Available at: http://www.tiegongkong.com/article/2701.html
22. *NBAtlantic. Канал о событиях и цифрах в мире #NBA*. Available at: https://t.me/nbaatlantic
23. *Трибуна Рейтинг блогов*. Available at: https://www.sports.ru/tribuna/blogs/
24. *«Мемфис» отчислил Киллиана Тилли и Дакоту Матиаса*. Available at: https://www.sports.ru/basketball/1112521829
25. *Почему финал НБА 2022 – лучший за долгие годы?* Available at: https://www.basketshop.ru/blog/pochemu-final-nba-2022---luchshiy-za-dolgie-godyi/


References


1. Fomina M.I. *Sovremennyj russkij yazyk. Leksikologiya*. Moskva, 2003.
2. Petrova N.`E., Rubcova E.V. Antonimichnaya leksika kitajskogo i russkogo yazykov: semanticheskie aspekty. *Kazanskaya nauka*. 2016; № 3: 92-94.
3. Petrova N.`E., Rubcova E.V. Sopostavitel'nyj analiz antonimichnoj leksiki kitajskogo i russkogo yazykov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 4-3 (58): 127-131.
4. Petrova N.`E. Dialektnaya leksika v russkom i kitajskom yazykah. *Regional'nyj vestnik*. Kursk: OOO «Izdatel'stvo «Myslitel'». 2019; № 5 (20): 24-26.
5. Semenas A.L. Leksicheskaya i slovoobrazovatel'naya antonimiya v kitajskom yazyke. *Issledovaniya po vostochnym yazykam*. Moskva: Nauka, 1973: 192-201.
6. Sokolovskij Ya.V. Russko-kitajskie yazykovye paralleli: lingvisticheskij i perevodcheskij aspekt. *RussianLanguageandLiteratureStudies*. SerialNo 21. 2008; № 3: 47-50.

7. Alefirenko N.F. *Teoriya yazyka. Vvodnyj kurs*. Moskva: Akademiya, 2004.
8. Baranov A.N. *Vvedenie v prikladnuyu lingvistiku*. Moskva, 2007.
9. Vvedenskaya L.A., Kolesnikov N.P. Udivitel'nye leksikony. *Nauchno-kul'turologicheskij zhurnal*. 2019; № 1. Available at: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid
10. Gorelov V.I. *Leksikologiya kitajskogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
11. Zvegincev V.A. Lingvistika universalij (universalizm). Istoriya yazykoznaniya XIX-XX vekov v ocherkah i izvlecheniyah: uchebnoe posobie: v 2 ch. Moskva: Prosveschenie, 1965; Ch. 2: 378-383.
12. Lyan S.P., Yujshina E.A. *Stranovedenie Kitaya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Chita: Izdatel'stvo ZabGPU, 1999.
13. Sokolov V. *Tajny kitajskih ieroglifov*. Minsk, 2009.
14. Sofronov M.V. *Kitajskij yazyk i kitajskaya pis'mennost':* kurs lekcij. M.: AST, 2007.
15. Syuj G. *Sopostavitel'nye issledovaniya leksiki russkogo i kitajskogo yazykov*. Hanchzhoch, 1997.
16. Shanskij N.M. *Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 2005.
17. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva, 2004.
18. *Slovar' Sin'hua novyh slov i vyrazhenij kommercheskij*. Press-slovari issledovatel'skogo centra. Moskva, 2003.
19. *Uanlun Kitajskij slovar'*. Kommercheskij press-slovar'. Moskva, 2000.
20. Petrova N.`E. Istoricheskie i filosofskie osnovy kitajskoj kul'tury. *Nauka i praktika regionov*. 2019; № 1 (14): 135-140.
21. *2022nba总决赛(2022年NBA总决赛回顾、总结)* (Obzor finala NBA). Available at: http://www.tiegongkong.com/article/2701.html
22. *NBAtlantic. Kanal o sobytiyah i cifrah v mire #NBA*. Available at: https://t.me/nbaatlantic
23. *Tribuna Rejting blogov*. Available at: https://www.sports.ru/tribuna/blogs/
24. *«Memfis» otchislil Killiana Tilli i Dakotu Matiasa*. Available at: https://www.sports.ru/basketball/1112521829
25. *Pochemu final NBA 2022 – luchshij za dolgie gody?* Available at: https://www.basketshop.ru/blog/pochemu-final-nba-2022---luchshiy-za-dolgie-godyi/

*Статья поступила в редакцию 22.12.22*

УДК 811.161.1; 811.581 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-283-288

***Liang Mengjie,*** *postgraduate, Murmansk Arctic State University (Murmansk, Russia), E-mail: mentsze2018@gmail.com*

**SPEECH-GENRE DIVERSITY OF FOLK OMENS (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN ORNITOLOGICAL OMENS).** The article considers a problem of syncretism of speech genres. The paper substantiates the idea that the semantic structure of Russian ornithological omens includes components of different speech genres, such as prognosis, advice, recommendation, prediction, omen, warning and prohibition. The task of the work is to describe the types of Russian folk omens, which include elements of verbal genres of prognosis, advice, recommendation, prediction, omen, warning and prohibition. The subject of the study is Russian ornithological folk items with an object component. The research methodology is based on the idea of a speech genre model (T.V. Shmeleva). The main research methods are component, distributive and transformational analyses. As a result of the study the main speech-genre types of ornithological signs of the Russian language are described in terms of communicative purpose, image of the author and addressee, dictum content and linguistic embodiment, which are highlighted by T.V. Shmeleva as features of speech genre. The results of the study make a certain contribution to the theory of speech genres, defining, among other things, the difficulties of identifying omens-individual prediction, distinguishing omens-warnings and utterances with the meaning of caution. The objectivity of the study is determined by identifying the dominant verbs for each speech genre type of omens and applying the method of transforming the structure of omens with the use of such verbs.

*Key words:* **ornithological omens of the Russian language, speech genres, speech genre model.**

***Лян Мэнцзе****, аспирант, Мурманский арктический государственный университет, г. Мурманск, E-mail: mentsze2018@gmail.com*

# РЕЧЕЖАНРОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ НАРОДНЫХ ПРИМЕТ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРНИТОЛОГИЧЕСКИХ ПРИМЕТ РУССКОГО ЯЗЫКА)

В данной статье рассматривается проблема синкретичности речевых жанров. Обосновывается идея о том, что семантическая структура русских орнитологических примет включает в себя компоненты разных речевых жанров, как-то: собственно прогноз, совет, рекомендация, предсказание, предзнаменование, предупреждение и запрет. Цель работы – описать типы русских народных примет, которые включают в себя элементы речевых жанров собственно прогноза, совета, рекомендации, предсказания, предзнаменования, предупреждения и запрета. Предмет исследования – русские орнитологические народные предметы с объектным компонентом. Методология исследования основана на идее модели речевого жанра (Т.В. Шмелева). Основными методами исследования является компонентный, дистрибутивный и трансформационный анализы. В результате исследования описаны основные речежанровые типы орнитологических примет русского языка с точки зрения коммуникативной цели, образа автора и адресата, диктумного содержания и языкового воплощения, которые были выделены Т.В. Шмелевой в качестве признаков речевого жанра. Результаты исследования вносят определенный вклад в теорию речевых жанров, определяя, в том числе, трудности выделения примет-собственно прогноза, различения примет-предупреждений и высказываний со значением предостережений. Объективность исследована обусловлена выделением доминантных глаголов для каждого речежанрового типа примет и применением метода трансформации структуры примет с использованием таких глаголов.

*Ключевые слова:* **орнитологические приметы русского языка, речевые жанры, модель речевого жанра.**

Цель работы – описать типы русских народных примет, включающих в себя, кроме собственно прогноза, компоненты таких речевых жанров, как совет, рекомендация, предсказание, предзнаменование, предупреждение и запрет. Для реализации цели необходимо решить следующие задачи: 1) выявить характерные черты речевых жанров прогноз, совет, рекомендация, предсказание, предзнаменование, предупреждение и запрет и оптимальный способ их анализа; 2) определить специфические признаки синкретичных образований приметы-совет, приметы-рекомендация, приметы-предсказание, приметы-предзнаменование, приметы-предупреждение, приметы-запрет и приметы-собственно прогноз; 3) доказать объективность выделения речежанровых типов русских орнитологических примет (на материале примет с объектной доминантой). Научная новизна исследования состоит в том, что впервые в лингвистической науке обосновано выделение речежанровых типов русских примет. Теоретическая значимость работы обусловлена вкладом в теорию речевых жанров для определенных языковых единиц. Практическая значимость работы состоит в возможности использования результатов исследования при изучении университетских курсов по лексикологии и паремиологии, в практике создания паремиологических и лингвокультурных словарей, а также в использовании метода трансформации с учетом доминантного глагола при анализе паремиологического фонда разноструктурных языков.

Народная примета определяется абсолютным большинством исследователей как малый фольклорный жанр, имеющий в качестве основной функции прогностическую и структуру условного предложения, части которого связаны импликативными отношениями причины/следствия и условия/следствия. Вследствие чего выделяются две части в структуре приметы – прогнозирующая (первая часть со значением причины или условия) и прогнозируемая (вторая часть со значением следствия, то есть прогноза).

Наблюдения над разнообразием рассматриваемых языковых единиц в русском языке привели ученых к выявлению разных классификаций: прежде всего выделяют приметы метеорологические, бытовые и суеверные. Большое внимание уделяется определению специфических черт примет в ряду других паремиологических единиц (пословицы, поговорки, загадки и др.). Определяются структурные модели для разных паремий. Так, Г.Л. Пермяков в результате анализа около 12 000 пословиц и поговорок народов Востока выделяет 4 класса пословиц и поговорок, имеющих следующие инвариантные формулы: «Если вещь обладает каким-то свойством, то она обладает и другим свойством», «Если есть одна вещь, то есть и другая», «Если одна вещь связана с другой вещью и при этом обладает каким-то свойством, то и другая вещь обладает таким же свойством», «Если одна вещь обладает каким-то (положительным) свойством, а вторая не обладает им, то первая вещь предпочтительнее другой» [1, с. 19]. Определяется

особенность отношений между частями паремий, в частности синкретичность таких отношений (причина, следствие, время, следствие, степень, уступка, цель, сравнение) [2, с. 138].

В работах упоминаются составные наименования примет, например: (1) примета-пословица, примета-поговорка [3, с. 55, 173, 248], (2) приметы-прогнозы, приметы-предзнаменования, приметы-запреты, приметы-рекомендации [4, с. 47], приметы-констатации, приметы-регламентации, приметы-запреты, приметы-прогнозы и приметы-пояснения [5].

Если первая группа названий связана с неоднозначностью выделения примет из ряда других фольклорных, в частности паремиологических, жанров, что составляет предмет отдельного исследования и представлено в многочисленных работах ученых, то вторая группа составных наименований отражает малоизученную сферу функционирования примет в прагматико-коммуникативном аспекте, а именно: синкретизм черт различных речевых жанров в семантической структуре народной приметы – прогноза, предсказания, совета, рекомендации, запрета, предупреждения, предзнаменования и др.

Типология речевых жанров как относительно устойчивых тематических, композиционных и стилистических типов высказываний (текстов) [6, с. 352] недостаточно разработана в современной лингвистике. Разнообразие речевых жанров основано на разной степени свободы в развертывании содержания сообщения и выборе языковых средств. Дискуссионными вопросами являются исследование речежанровой картины с ее тенденциями к глобализации и интернетизации [7], соотношение теории речевых жанров и прагматики дискурса [8] и др. более частные вопросы. В нашем исследовании мы опираемся на модель речевых жанров, разработанную Т.В. Шмелевой, согласно которой приметы по причине исполнения ими прогностической функции можно отнести к императивному (в иной терминологии воздействующему [9]) типу речевых жанров, цель которого – «вызвать осуществление/неосуществление событий, необходимых, желательных, опасных для кого-то из участников общения» [10, с. 91].

Материалом исследования послужили орнитологические приметы, то есть приметы с ключевыми словами – названиями птиц. В рамках настоящего исследования было проанализировано 780 примет, представляющих орнитологический код русской культуры. В данной статье анализировались только приметы с ключевым словом в качестве объекта действия – приметы с объектной доминантой.

В нашем исследовании мы разделяем орнитологические приметы на приметы с субъектной и объектной доминантой. Под приметами с субъектной доминантой понимаются такие высказывания, в которых субъектом (исполнителем) действия, представленным в прогнозирующей части приметы (если…), является птица: *Если залетит куропатка, то это очень плохая примета (что-то потом случится)* [11]. В данном примере субъектом действия является куропатка, а адресатом – человек, которому и адресован прогноз, представленный в прогнозируемой части приметы (…то). В приметах с объектной доминантой, которые являются предметом исследования в данной статье, адресат сообщения является одновременно и субъектом действия: *Если вам удалось убить белую куропатку – удача преследует вас по пятам. Ведь, белая куропатка крайне редкая добыча. Причем, убить такую птичку – привлечь удачу во всем* [12]. В данном примере субъектом (исполнителем) действия *убить* является человек, он же и адресат сообщения. Птица предстает объектом, на который направлено действие *убить*, поэтому такие приметы мы назвали приметами с объектной доминантой. Тот же тип примет (приметы с объектной доминантой) представляют собой сновиденческие приметы: *Куропатки снятся – к обману* [13, с. 115, 423], где птица является объектом интеллектуальной деятельности [14, с. 309] – *снится,* а субъектом (семантическим, не грамматическим) – человек.

Источниками исследования являются словари русского языка и сборники примет, поверий, суеверий, а также работы о русских паремиях, в том числе приметах.

В работе использовались такие методы, как метод компонентного анализа, классификации, дистрибутивного и трансформационного анализа.

Наблюдения над семантико-прагматической структурой примет русского языка приводят к мысли о ее неоднозначности, синкретичности, а именно – о включении элементов разных речевых жанров в структуру примет.

Рассматривая специфику таких речевых жанров, как собственно прогноз, совет, рекомендация, предсказание, предзнаменование, предупреждение и запрет, мы считаем логичным способом разграничения семантики текстов в перечисленных речевых жанрах выделение глагольной доминанты.

Описывая теорию речевых актов с учетом достижений когнитивной лингвистики, в частности – теории концептов, В.И. Карасик выдвигает мысль о том, что идея, сконцентрированная в названии речевого жанра, концептуализируется в том или ином глаголе [15, с. 40], который мы назвали доминантным. В нашем материале такими являются следующие глаголы: «советовать» – для речевого жанра *совет*, «рекомендовать» – для речевого жанра *рекомендация*, «предсказывать» – для речевого жанра *предсказание*, «предвещать» – для речевого жанра *предзнаменования*, «предупреждать» – для речевого жанра *предупреждение*, «запрещать» – для речевого жанра *запрет*, «прогнозировать» – для речевого жанра *прогноз.*

Рассмотрим типы орнитологических народных примет русского языка с точки зрения синкретичности их семантической структуры.

Речевые жанры *совет* и *рекомендация* оцениваются исследователями как суггестивный жанр поучающего дискурса, целью которого является изменение позиции адресата путем воздействия, чтобы побудить его принять совет или рекомендацию и совершить предполагаемое действие. Совет и рекомендация, по мнению О.А. Шутовой, отличающиеся как имплицитное (совет) и эксплицитное (рекомендация) высказывание, причем совет предполагает, что событие (диктумное содержание) включено в личную сферу адресата, а в рекомендации такого условия нет [16, с. 129, 132]. С точки зрения семантики глагольных доминант – «советовать» и «рекомендовать» – важным является тот факт, что эти глаголы имеют разное основание для сообщения: чтобы *советовать,* достаточно иметь мнение по вопросу, а чтобы *рекомендовать* требуется знание, опора на прецедент [17, с. 1075].

Например, в примете-совете *Бей галку и ворону, руку набьешь – сокола убьешь* [18, с. 226] воздействие, направленное на адресата принять совет тренироваться на других, более доверчивых птицах, чем сокол, чтобы потом на него охотиться. Это имплицитное высказывание содержит диктумное содержание (способ достижения результатов удачной охоты), которое касается личной сферы адресата, практический индивидуальный совет. Трансформация этой приметы в вариант *Советую убить галку и ворону, чтобы потом получилось убить сокола* доказывает синкретичность текста приметы с текстом речевого жанра *совет*, потому что текст приметы можно переделать в высказывание с использованием доминантного глагола «советовать», предполагающего, что адресант сообщения имеет мнение по данному вопросу. Ср. также примету-совет *Если вы собираетесь позвонить и рядом с вами громко каркает ворон, отложите звонок на потом: сейчас вам не обрадуются* [13, с. 93, 317] – *Советую не звонить, если рядом с вами громко каркает ворон, лучше отложите звонок на потом, потому что звонок не увенчается успехом*.

В примете-рекомендации *Одной ласточке не радуйся* [18, с. 237] содержится эксплицитное выражение интенции пожелания, характерной для речевого жанра рекомендация [16, с. 129], выявляемой с помощью трансформации текста приметы в следующую структуру – *Рекомендуется не радоваться одной ласточке*. Адресат представлен в таком случае обобщенным субъектом в отличие от приметы-совета, а в семантике структуры заложена информация о знании ситуации, объективной ее оценке и опоры на прецедент [17, с. 1075–1076]. Кроме того, рекомендация звучит более категорично, чем совет [17, с. 1075], что в данном примере реализуется в использовании глагола с отрицанием (*не радуйся*). Ср. также примету-рекомендацию *Не считай утят, пока не вылупились* [18, с. 236] – *Рекомендуется не считать утят, пока они не вылупятся*.

При анализе материала орнитологических примет нами было выявлено еще одно отличие примет-советов и примет-рекомендаций: в приметах-советах имплицирована информация о прогнозе (советую сделать то-то или то-то, а то будет не будет то-то), а в приметах-рекомендациях такой информации в семантической структуре не заложено (рекомендую не делать / делать то-то, а что случится, если рекомендации не последуют, неясно).

Речевой жанр *предсказание* предполагает, по мнению В.И. Карасика, категоричное утверждение о том, что произойдет в будущем. Говорящий при этом констатирует наличие некоей ситуации и гарантирует адресату, что утверждение сбудется [15, с. 39]. Доминантный глагол этого речевого жанра «предсказывать» – самый нейтральный из ряда глаголов, выражающих идею предсказания (предрекать, пророчить, прорицать) [17, с. 825].

«Классический» вариант приметы-предсказания также трансформируется в высказывание с доминантным глаголом «предсказывать»: *Кто впервые услышит кукушку на тощий (пустой) желудок, тому настоящий год сулит несчастья* [19, с. 441] – *Предсказывают, что если услышишь кукушку на пустой желудок, то год будет несчастливым*. Как видим из примеров, примета-предсказание отличается сильным «прогностическим эффектом», или, по словам В.И. Карасика, категоричным утверждением об истинности предсказания [15, с. 39].

Семантическая структура доминантного глагола «предсказывать» отличается наиболее общим значением: глагол допускает мистический и рациональный источник знания, присутствует возможность несовпадения адресата предсказания и его субъекта [17, с. 824–825]. Так, пример приметы-предсказания – популярная примета о кукушке: *Сколько кукушка прокукует, столько лет будешь жить* [13, с. 80, 421] – указывает на ее специфику, заложенную в семантической структуре доминантного глагола: адресат сообщения – *человек*, а субъект действия – *кукушка*. Отнесенность данной приметы к типу примета-предсказание подтверждается методом трансформации текста с использованием доминантного глагола: *Количество кукований птицы предсказывает количество лет, которые осталось жить человеку*. Ср. структурные варианты этой приметы: *Кукушка, кукушка, сколько лет мне жить?* [20, с. 483]; *Сколько раз она (кукушка) прокричит, столько лет и остается жить тому человеку, которому она кукует!* [21, с. 575].

Речевой жанр *предзнаменования* имеет своей основой диктумное событие «появление знака какого-либо события или изменения в судьбе», поэтому чаще всего его компоненты появляются в суеверных приметах. По определению Т. Ройтер, суеверные приметы сообщают человеку его судьбу, касающуюся таких аспектов жизни, как любовные дела, имущественное положение, приход гостя, путешествие, ссора и смерть [22, с. 89–190]. Доминантный глагол «предвещать», обозначающий «свидетельствовать о близости, о наступлении чего-либо; в су-

евериях: быть знаком, предзнаменованием каких-либо предстоящих событий, изменений в судьбе» [23, с. 957], требует замещения позиции объекта действия при восполняющих отношениях главного и зависимого слова – «предвещать что?». Это замещение осуществляется лексемой с оценочным коннотативным компонентом значения (плохо / хорошо, удача /не удача, счастье /несчастье). См. примеры: *Крик ворона, филина или совы, если охотник услышит его, идя на охоту, не предвещает успеха* [24]; *Если голубь влетит в растворенное окно в комнату, верят, что это предвещает: или конец жизни кому-нибудь в доме, или пожар* [21, с. 569]; *Крик ворона, филина или совы, если охотник услышит по дороге на охоту, – к неудаче на охоте* [13, с. 317]; *Услышишь крик ворона, филина или совы, идя на охоту, – удачи не будет* [13, с. 162].

Примета-предзнаменование часто содержит лексические экспликаторы знака – лексемы «знак», «знамение», «признак», а также их сочетания «плохой / хороший знак», «плохая / хорошая примета», «верный признак», например: *Есть во сне жареных рябчиков – плохой знак, сулящий бедность* [13, с. 17]; *Кукушка кукнула (подала голос) в левое ухо – хорошая примета* [13, с. 67, 420]; *На Тимофея к голодному году бывают знамения: несметные стада мышей на гумнах – к голодному году; стаи ворон, летящих на деревню, – к мору на людей; мать-сыра земля стонет – к пожару; по озимому полю огонь пробегает, на яровое дымом тянет – к бездождию и засухе* [25, с. 434]; *Если над вами в шестой день по солнечному календарю прокричали птицы (но не вороны) или коснулись вас крылом – это знак укрепления семьи* [13, с. 32]; *Истошный крик в сухую погоду домоседов – галок – также верный признак дождя и летом, и осенью* [13, с. 72].

Необходимо отметить семантическую близость к понятию *предзнаменование* понятия *знамение*, которое по суеверным представлениям означает событие, предвещающее «что-то недоброе, плохое» [23, с. 367]. Поэтому зачастую приметы-предсказания являются эксплицитным негативным высказыванием. Л.П. Панченко подобные приметы с отрицательным значением в мансийском языке называет «плохими», приметами-толкованиями [26, с. 55]. Имплицитно значение плохого знака выражается культурными знаками и символами, которые опираются на «пресуппозитивные знания этноса» [27, с. 134; 28; 29]. Так, в примете-предзнаменовании *Кто в лесу поет и увидит ворона, тому наткнуться на волка* [13, с. 44, 317] ситуация встречи с волком в славянской мифологии не предвещает ничего хорошего, поэтому описаны поверия, правила поведения, магические действия и словесные формулы, связанные с защитой человека при встрече с волком [30, с. 151–153].

К этой группе примет-предзнаменований мы относим сновиденческие приметы, статус которых оспаривается в научной литературе. Так, Т.С. Садова называет снотолковательные тексты сновиденческими приметами (сноприметами) [32, с. 9–11, 62]. Считают сновидения приметами и другие ученые [19, с. 69; 27, с. 134]. Противоположной позиции придерживается, например, В.М. Иванилов, который отличает снотолкование и приметы [32, с. 33–34].

В следующих текстах снопримет знаком будет ситуация (поймать / ловить кого-либо): *Поймать во сне воробья – к знакомству* [13, с. 101]; *Поймать воробья во сне – к интриге* [13, с. 103]; *Поймать во сне воробья – к знакомству, интриге* [13, с. 317]; *Ловить воробья во сне – к любви* [13, с. 118, 317].

Анализ орнитологических примет русского языка привел нас к мысли о необходимости разграничения речевых жанров *предупреждение* и *предостережение,* основанных, по мнению ученых, на высказываниях с превентивной семантикой, главным способом выражения которой является отрицательный императив (*Не упади!*), а инвариантное значение превентива как речевого акта предостережения – побуждение к неосуществлению действия. И если близкий по семантике речевой жанр *угроза* – это предупреждение адресата в своих интересах или в интересах третьего лица, то предупреждение сосредоточено на благе адресата [33, с. 195–196]. Несмотря на общие семантические признаки, нам кажется логичным выделить речевые жанры *предупреждение и предостережение* в отдельные группы.

Анализ толковых словарей русского языка показал, что глагол «предостерегать» имеет общие семантические признаки с глаголом «предупреждать»: оба глагола содержат смысловой компонент «сообщать (сообщить) что-либо кому-либо, заранее извещая, осведомляя о чем-либо или предостерегая о грозящей опасности» [14, с. 362–363]. Но глагол «предостерегать» отличает от его синонима «предупреждать» дополнительный признак «давать совет быть осторожным», который у глагола «предупреждать» отсутствует. В свою очередь, глагол «предупреждать» во втором и третьем значении имеет семантические компоненты «принять заранее меры», «сделать что-либо ранее кого-либо», а в первом значении оттенок значения, не выходящий за пределы значения, – «угрожать» [23, с. 6, 959, 962].

Наш материал показывает, что в русском языке существует тип приметы-предупреждения, но отсутствует тип приметы-предостережения.

В приметах, подводимых под категорию *приметы-предупреждения*, адресат и субъект сообщения совпадают. Предупреждение исходит от третьего лица – лица говорящего. См. примеры: *Если кто разорит гнездо аиста – не миновать ему беды* [34]; *Обидеть аиста, разорить его гнездо – навлечь на себя великую беду* [13, с. 14, 276, 327]; *Если аиста обидеть – дом сгорит* [13, с. 172, 276].

Воспользовавшись методом трансформации, сравним варианты этих примет, дополняя текст высказывания модусным содержанием (перформативом как маркером жанра предупреждения [33]).

Принадлежность примет к типу приметы-предупреждения подтверждается, как и в предыдущих группах, методом трансформации текста с использованием доминантного глагола: *Я предупреждаю вас* (сообщаю «о некоем значимом для адресата, по мнению говорящего, положения дел в будущем» [33, с. 199]), что *если вы разорите…, обидите кого-либо, то будет плохо.* Трансформировать эти приметы в высказывания с глаголом «предостерегать» невозможно: *Я предостерегаю вас (сообщаю о возможности грозящей опасности, даю совет быть осторожным), *если вы разорите…, обидите кого-либо, то будет плохо.*

Анализ употребления глаголов «предостерегать» и «предупреждать» в словарях русского языка [17, с. 1088-1091; 14, с. 362-363; 23, с. 959, 962] не обозначил разницы в семантической структуре этих глаголов, существенных для различения предположительных типов примет-предостережений и примет-предупреждений, но анализ употреблений глаголов в современном речевом употреблении (на материале Национального корпуса русского языка) показал, что семантическая структура этих глаголов отличается. Ср.: – *Не знаю, кому ты звонишь и по какому телефону (я отвел от ЛД, от ее нынешней квартирки). Но гнусный твой голос я узнал. <…> И потому* ***предостерегаю****: уймись! И бросил трубку* [35]. Если трансформировать высказывание «*И потому* ***предостерегаю****: уймись!*» в высказывание «*И потому* ***предупреждаю****: уймись!*», то становится очевидной смысловая разница, не представленная в дефинициях толковых словарей: мы формулируем ее как «*разница в степени свободы выбора решения, как поступить с информацией*». По нашему мнению, глагол «предостерегать» дает **бóльшую свободу выбора** (хочешь, следуй совету/рекомендации, хочешь – не следуй), а употребление глагола «предупреждать» **такого выбора практически не оставляет**: при употреблении этого глагола говорящий настаивает на выборе поступка/действия/решения, настоятельно его рекомендуя. Перформатив (предупреждать/предостерегать) относится к прогнозирующей части приметы (если…), там и следует рассматривать возможность выбора. Прогнозируемая часть не относится к сфере влияния человека, поэтому свободы выбора решения (поступать/не поступать) там нет.

В семантике приметы в силу ее онтологической природы – быть указанием на последствие (событие) при наличии знака – не заложена возможность выбора убивать или не убивать птицу, разорять или не разорять ее гнездо и т. д. Как отмечают ученые, примета не дает возможности размышлять или выбирать [36, с. 299]. Поэтому, по нашему мнению, идея *предостережения* нерелевантна для семантической структуры приметы, а значит, тип приметы-предостережения *a priori* невозможен.

Речевой жанр *запрет* практически не был предметом отдельного исследования [37, с. 106], но рассмотрен как речевой акт [38] и фольклорный жанр [39]. О важности запретов для жизнеспособности культуры пишет А.К. Байбурин: универсальным средством обучения культуре является система запретов и предписаний. Именно отступление от нормы и комментирование нарушений является важной частью воспитания, социализации и инкультурации [40, с. 15].

Доминантный глагол для этого типа примет – глагол «запрещать» – имеет семантические признаки «не разрешить делать что-либо» [14, с. 411, 634; 23, с. 339–340; 17, с. 361], признавать запрещенное действие «общественно вредным или ненужным» [14, с. 634], говорящий имеет право или власть запретить делать что-либо [17, с. 361]. Не все исследователи признают существование синкретичного речевого жанра примета-запрет («ни с какими запретами приметы не связываются» [41, с. 37]), но признают близость структуры запрета и приметы и отмечают схожесть описываемых в них ситуаций. При этом признается, что запрет прямо императивен, а примета более информативна, запрет предполагает сознательное управление поведением адресата сообщения, а примета описывает ситуацию, которая этим адресатом не контролируется [37, с. 104]. В качестве отличительной черты речевого жанра запрет отмечается наличие более высокого статуса одного из коммуникантов, который и произносит запрет [38, с. 6], в отличие от речевого жанра предостережение, где присутствует не только более мягкая степень императивности по сравнению с речевым жанром запрет, но и равноправные партнеры [37, с. 106]. В приметах-запретах, если признавать существование такого речевого жанра, объединяются функции императивная и информативная [37, с. 104].

Вполне логичным является наличие в таких приметах семантического компонента «табу» и негативного характера. Приметы-запреты в основном принадлежат к группе суеверных примет [42, с. 1039].

Приметы-запреты являются одной из групп примет, называемых исследователями приметами-правилами (приметами магического характера), которые, если отнять у них прогнозную часть, не изменят своего онтологического статуса [22, с. 187; 43, с. 294]. Для таких примет даже характерно отсутствие прогнозной части (утраченный или забытый прогноз), но мы может его безошибочно определить, в том числе по маркерам *не, нельзя, запрещено*: *Старая русская примета: в Рождество, Пасху, Троицу – кровь проливать запрещено. Лебедя и журавля стрелять нельзя ни в какое время* [24]; *Предназначаемые под «квохтуху» яйца не должны помещаться вблизи воды, они не должны быть даже переносимы или перевозимы через озеро и реку: выйдут слепые цыплята* [44, с 1257]; *Не разоряй* (интенция «нельзя разорять». – *М. Л.*) *ласточкины гнезда – веснушки отметят* [13, с. 40].

Речевой жанр *прогноз* (*собственно прогноз*), с одной стороны, является ведущим в определении функциональной специфики примет, а с другой – пред-

ставляется самым диффузным. К прогностическим текстам относятся тексты разных функциональных стилей. Ближе всего к приметам находятся тексты о предсказании будущего (гадания, например) и астрологические прогнозы (гороскопы). Общей чертой всех прогностических текстов исследователи называют наличие прогноза как вероятностного суждения о будущем состоянии какого-либо процесса или явления [45, с. 12].

Как известно, вторая часть примет обозначается как следствие или прогноз. Но на самом деле это разные сущности: следствие является по своей природе логическим суждением, то есть тем, что логически вытекает из чего-то другого, а прогноз – суждение вероятностное, то есть основанное на знании таких законов развития, которые опережают отображение действительности [46, с. 480, 549].

Утверждение о том, что прогнозирование имеет в качестве источника представлений о будущем рациональную обработку информации, а связь между выявленными в ходе этой обработки данными и будущим событием рациональная [47, с. 175], по отношению к примете имеет определенный ракурс: прогноз, который содержится в примете, не основан на рациональных, а тем более – на научных данных.

В семантической структуре доминантного глагола «прогнозировать» также акцентируется семантический признак «рациональное знание о будущем» [23, с. 1009; 17, с. 825, 827] с указанием на то, что событие, предсказанное в высказывании, вероятностное, то есть может произойти, а может не произойти.

В связи с вышеизложенным мы считаем важным подчеркнуть, что, во-первых, примета-прогноз выделяется лишь на фоне других речежанровых разновидностей примет, а, во-вторых, ее следует условно называть примета-собственно прогноз, несмотря на некую «тяжеловесность» такого названия.

Выделяя в целях организации исследования такие признаки прогнозирования, как предсказание не конкретной ситуации, а ее параметров, фазы или изменения и определение такой ситуации как неконтролируемой, стихийной, происходящей не по воле человека, к приметам-собственно прогнозам можно отнести высказывания, верификация которых неоднозначна. Рассмотрим «классический» пример о летящих низко над землей ласточках в разных его вариантах: *Ласточки летают высоко – к вёдру. Шныряют низко – на дождь* [48, с. 244]; *Ласточка вьется над самой землей и при этом щебечет – к дождю* [49, с. 174]; *Ласточки летают над землей – не жди погоды сухой* [34]; *Ласточки шныряют низко – на дождь* [13, с. 74, 77]; *Ласточки низко летают – к грозе* [13, с. 59]. Прогноз «ласточки летают низко, значит, будет дождь» нельзя однозначно отнести к рациональным прогнозам, основанным на научных данных. В энциклопедии «Птицы. Энциклопедия природа России», которая является научно-популярным изданием, указано, что деревенская ласточка, о которой и идет речь в примете, практически всегда кормится на небольшой высоте независимо от того, будет дождь или нет, а ласточка-береговушка ловит насекомых обычно низко над водой [50, с 278]. Ср.: *Ласточки задевают крыльями поверхность воды – к дождю; Ласточки порхают над водой – к дождю* [13, с. 74]. Подобные приметы А.Н. Афанасьев, как известно, относил к разряду выведенных из действительных наблюдений, хотя не отрицал, что они *более или менее* верны (выделено нами – *М.Л.*), а такж что между двумя группами примет (выведенных из действительных наблюдений и примет суеверных) есть самая тесная связь, не позволяющая определить, где действительные наблюдения сливаются с мифическими воззрениями [19, с. 63–65]. Другой русский ученый XIX века – Н.Я. Никифоровский – придерживался мнения, что приметы, взятые из опыта и наблюдений, достойны внимания, так как однородные явления имели одинаковые причины, а значит, будут иметь и одинаковые следствия [44, с. 11]. Так же, как Н.Я. Никифоровский, высоко ценил простонародный метеорологический календарь и К.Ф. Агринский, который в конце XIX века писал: «Пусть некоторые говорят, что народные приметы о погоде условны, пусть многие из этих примет общи, темны и гадательны, но не нужно забывать, что и в научной метеорологии нет положений безусловных» [3, с. 17].

Трансформация примет-собственно прогнозов с использованием доминантного глагола «прогнозировать» невозможна, так как для этого глагола нет возможности перформативного употребления [17, с. 825].

Основываясь на идее Т.В. Шмелевой о моделях речевого жанра, можно подвести итоги описания семи групп речевых жанров примет, определив их специфические черты по пяти из шести позиций, предложенных в работе Т.В. Шмелевой: коммуникативная цель, образ автора, образ адресата, диктумное содержание и языковое воплощение [10]. Следует отметить, что такие признаки речевого жанра, как коммуникативная цель, образы автора и адресата сообщения, диктумное содержание примет разных речевых жанров, имеют достаточно обоснованную реализацию в речежанровом разнообразии орнитологических народных примет русского языка. Что касается такого признака, по Т. В. Шмелевой, как образ прошлого и образ будущего, то его описание представляется невозможным по причине особого онтологического статуса примет как высказывания с прогностической функцией. Последний, и самый важный, согласно мысли ученого, признак – языковое воплощение – требует дополнительных исследований, поэтому в настоящей работе он представлен фрагментарно.

Таким образом, исследование речежанрового разнообразия орнитологических примет русского языка показало, что анализируемые приметы характеризуются наличием императивной *коммуникативной цели*, соединяющей на своей платформе такие оттенки императива, как побудить принять совет или рекомендацию и совершить предполагаемое действие (примета-совет и примета-рекомендация), констатировать наличие ситуации и гарантировать, что она сбудется (примета-предсказание), сообщить судьбу (примета-предзнаменование), побудить не совершать действие (примета-предупреждение), не разрешить совершать действие (примета-запрет), представить прогноз о будущем состоянии какого-либо процесса или явления (примета-собственно прогноз).

*Образ автора* в разных типах примет представлен вариантами различного статуса автора сообщения и его адреса: для приметы-запрета это разный статус, когда автор сообщения имеет право или власть сказать другому (адресату), что ему нельзя делать, тогда как в примете-предупреждении партнеры по коммуникации равноправны.

*Образ адресата* в приметах разного типа определяется по соотношению с автором сообщения: в примете-рекомендации адресат представлен обобщенным субъектом в отличие от приметы-совета, а в примете-предсказании наблюдается несовпадение адресата предсказания и его субъекта.

*Диктумное содержание* примет различных типов определяется опорой на разные типы знаний (мистическое и рациональное), на прецеденты и на мнение: примета-совет основывается на наличии мнения по вопросу, а примета-рекомендация – на знании и на наличии прецендента; для приметы-предсказания необходим мистический и рациональный источник знания, для приметы-предзнаменования и приметы-запрете – мистический источник; во всех типах примет, кроме приметы-рекомендации, представлена информация о прогнозе.

*Языковое воплощение* речевого жанра реализовано в исследованном материале степенью категоричности стиля (большая категоричность в примете-рекомендации и крайняя степень категоричности в примете-запрете), наличием лексических маркеров речевого жанра (*не, нельзя, запрещено; плохо /хорошо; знак, признак, примета* и др.).

Объективность выводов о принадлежности примет к тому или иному речевому жанру обеспечивалась определением доминантных глаголов и проверкой с их помощью такой принадлежности методом трансформации структуры примет.

Дальнейшее исследование орнитологических примет разных речевых жанров требует углубления (выявления дополнительных средств языкового воплощения речевого жанра) и расширения (анализ примет с субъективным компонентом) по апробированной в настоящей статье методике.

Библиографический список


1. Пермяков Г.Л. *Пословицы и поговорки народов Востока. Систематизированное собрание изречений двухсот народов*. Москва: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1979.
2. Бирюкова Е.А. К вопросу о семантико-грамматическом потенциале русских пословиц. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2014; № 77: 137–139.
3. Агринский К.Ф. *Русские народные приметы о погоде и их значение для практической метеорологии и сельского хозяйства*. Саратов: Типография Товарищества И.И. Лысенко и Н.С. Петровъ, 1899.
4. Агапова Н.А. *Лингвокультурологический потенциал ключевого слова народной приметы*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Томск, 2013.
5. Коновалова Н.И. *Сакральный текст как лингвокультурный феномен*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2007.
6. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: Флинта: Наука, 2006.
7. Дементьев В.В. Жанры в меняющемся мире: креационистские потенции речевых жанров и эпистемологические потенции теории речевых жанров. *Жанры речи*. 2019; № 1 (21): 6–21.
8. Алефиренко Н.Ф. Лирикопроизаический речевой жанр: феноменологическое обоснование. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2012; Т. 14, № 12 (131): 5–11.
9. Балашова Л.В. Речевые жанры в русской идиоматике (семантический и концептуальный аспекты). *Жанры речи*. 2017; № 1 (15): 6–29.
10. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. 1997; № 1: 88–98.
11. Бердникова Т.А. Русские старожильческие приметы: исконное и заимствованное. *Меридиан.* Научный электронный журнал. 2017; № 8 (11): 15–17.
12. *Во что верят охотники: приметы и суеверия*. Available at: https://madhunter.ru/vo-chto-veryat-ohotniki-primety-i-sueveriya/
13. Никитина Т.Г., Рогалева Е.И., Иванова Н.Н. *Большой словарь примет*. Москва: АСТ: Астрель, 2009.
14. *Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы*. Москва: АСТ-ПРЕСС, 1999.
15. Карасик В.И. Предсказание как речевой жанр. *Жанры речи*. 2018; № 1 (17): 39–47.
16. Шутова О.А. Совет как суггестивный речевой жанр поучающего дискурса. *Вестник Волгоградского государственного педагогического университета. Филологические науки*. 2019; № 5 (138): 129–134.
17. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. Москва; Вена: Языки славянской культуры»: Венский славистический альманах, 2004.

18. *Русские пословицы и поговорки*. Составитель А.И. Соболев. Москва: Советская Россия, 1983.
19. Афанасьев А.Н. *Живая вода и вещее слово*. Москва: Советская Россия, 1988.
20. Зимин В.И. *Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений*. Москва: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2020.
21. Бурцев А.Е. *Народный быт великого севера. Его нравы, обычаи, предания, предсказания, предрассудки, притчи, пословицы, присловья, прибаутки, перегудки, припевы, сказки, присказки, песни, скороговорки, загадки, счеты, задачи, заговоры и заклинания*. Москва: МООО «Экологический союз Подмосковья», ИЦ «Слава!», 2010.
22. Ройтер Т. Суеверные представления о судьбе: русские приметы в сознании современного городского жителя. *Понятие судьбы в контексте разных культур*. Москва, 1994: 187–190.
23. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
24. *Охотничьи приметы, суеверия и традиции*. Available at: https://nakabana.ru/information/stati-ob-ohote/ohotnichi-primety-sueverija-i-traditsii.html
25. Моргунова О.В., Кривощапова Ю.А., Осипова К.В. *Русский народный календарь. Этнолингвистический словарь*. Москва: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2021.
26. Панченко Л.Н. Лексическая структура мансийских примет с отрицательным значением. *Вестник угроведения*. 2015; № 4 (23): 53–59.
27. Ломакина О.В. Примета как текст культуры в свете изучения языков народов России. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2022; № 9 (467): 133–140.
28. Ломакина О.В. Изучение пословиц в русле ценностной парадигмы: методология исследования и критерии выделения оценочности. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки*. 2021а; Т. 7 (73), № 1: 97–107.
29. Ломакина О.В. Концептуализация общечеловеческих ценностей в пословицах (на материале русского, узбекского и таджикского языков). *Когнитивные исследования языка*. 2021б; № 3 (46): 172–175.
30. Гура А.В. *Символика животных в славянской народной традиции*. Москва: Индрик, 1997.
31. Садова Т.С. *Сногадания и рассказы о снах в русском речевом обиходе: лингвистические заметки*. Санкт-Петербург, 2021.
32. Иванилов В.М. *Ассоциативный потенциал слова как основа толкования сновидений*. Диссертация … кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2006.
33. Стексова Т.И. Варианты речевого жанра предупреждения и их модусные показатели. *Жанры речи*. 2022; Т. 17, № 3 (35): 194–204.
34. Заянчковский И.Ф. *Животные, приметы и предрассудки*. Available at: Royallib.com
35. Маканин В. *Андеграунд, или герой нашего времени*. Available at: https://ruscorpora.ru/
36. Багандова И.М. Прецедентный потенциал пословиц, поговорок и примет даргинского языка как проблема семантического исследования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 299–301.
37. Сидоренко А.В. Запрет в системе речевых и фольклорных жанров. *Жанры речи*. 2020; № 2 (26): 100–109.
38. Руссинова Т.В. *Особенности функционирования запрета (на материале русского и английского языков)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2006.
39. Виноградова Л.Н., Толстая С.М. Запреты (табу). *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*. 1999; Т. 2: 269–273.
40. Байбурин А.К. *Ритуал в традиционной культуре. Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов*. Санкт-Петербург: Наука, 1993.
41. Берестнев Г.И., Бойко Л.Б. Лингвистические критерии разграничения примет и предписаний народной магии. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2019; № 2: 31–40.
42. Алчинова Г.Р., Хусаинова Г.Р., Ягафарова Г.Н. Суеверные приметы как микрожанр башкирского фольклора. *Oriental Studies*. 2019; Is. 5: 1034–1042.
43. Павлова Е.Г. Опыт классификации народных примет. *Паремиологические исследования*. Москва, 1984: 294–299.
44. Никифоровский Н.Я. *Простонародные приметы и поверья, суеверные обряды и обычаи, легендарные сказания о лицах и местах*. Витебск: Губернская Типо-Литография, 1897.
45. Архипова М.Н. *Соционормативные практики в севернорусской деревне: опыт этнологического исследования*. Диссертация … кандидата исторических наук. Москва, 2018.
46. Кондаков Н.И. *Логический словарь-справочник*. Москва: Наука, 1975.
47. Гловинская М.Я. Предсказания и пророчества в русском языке. *Понятие судьбы в контексте разных культур*. Москва, 1994: 174–180.
48. Грушко Е.А., Медведев Ю.М. *Словарь русских суеверий, заклинаний, примет и поверий*. Нижний Новгород: «Русский купец» и «Братья славяне», 1995.
49. Грушко Е.А., Медведев Ю.М. *Энциклопедия русских примет*. Нижний Новгород: «Русский купец», «Братья славяне», 2000.
50. Бёме Р.Л., Динец В.Л., Флинт В.Е., Черенков А.Е. *Птицы. Энциклопедия природы России*. Москва, 1998. Available at: https://www.phantastike.com/biology/entsiklopediya_prirody_rossii_ptitsy/djvu/view/

References

1. Permyakov G.L. *Poslovicy i pogovorki narodov Vostoka. Sistematizirovannoe sobranie izrechenij dvuhsot narodov*. Moskva: Glavnaya redakciya vostochnoj literatury izdatel'stva «Nauka», 1979.
2. Biryukova E.A. K voprosu o semantiko-grammaticheskom potenciale russkih poslovic. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 77: 137-139.
3. Agrinskij K.F. *Russkie narodnye primety o pogode i ih znachenie dlya prakticheskoj meteorologii i sel'skogo hozyajstva*. Saratov: Tipografiya Tovarischestva I.I. Lysenko i N.S. Petrov`, 1899.
4. Agapova N.A. *Lingvokul'turologicheskij potencial klyuchevogo slova narodnoj primety*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 2013.
5. Konovalova N.I. *Sakral'nyj tekst kak lingvokul'turnyj fenomen*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2007.
6. *Stilisticheskij `enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
7. Dement'ev V.V. Zhanry v menyayuschemsya mire: kreacionistskie potencii rechevyh zhanrov i `epistemologicheskie potencii teorii rechevyh zhanrov. *Zhanry rechi*. 2019; № 1 (21): 6-21.
8. Alefirenko N.F. Lirikoprozaicheskij rechevoj zhanr: fenomenologicheskoe obosnovanie. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya*. 2012; T. 14, № 12 (131): 5-11.
9. Balashova L.V. Rechevye zhanry v russkoj idiomatike (semanticheskij i konceptual'nyj aspekty). *Zhanry rechi*. 2017; № 1 (15): 6-29.
10. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Zhanry rechi*. 1997; № 1: 88-98.
11. Berdnikova T.A. Russkie starozhil'cheskie primety: iskonnoe i zaimstvovannoe. *Meridian*. Nauchnyj `elektronnyj zhurnal. 2017; № 8 (11): 15-17.
12. *Vo chto veryat ohotniki: primety i sueveriya*. Available at: https://madhunter.ru/vo-chto-veryat-ohotniki-primety-i-sueveriya/
13. Nikitina T.G., Rogaleva E.I., Ivanova N.N. *Bol'shoj slovar' primet*. Moskva: AST: Astrel', 2009.
14. *Tolkovyj slovar' russkih glagolov: Ideograficheskoe opisanie. Anglijskie `ekvivalenty. Sinonimy. Antonimy*. Moskva: AST-PRESS, 1999.
15. Karasik V.I. Predskazanie kak rechevoj zhanr. *Zhanry rechi*. 2018; № 1 (17): 39-47.
16. Shutova O.A. Sovet kak suggestivnyj rechevoj zhanr pouchayuschego diskursa. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2019; № 5 (138): 129-134.
17. *Novyj ob`yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva; Vena: Yazyki slavyanskoj kul'tury»: Venskij slavisticheskij al'manah, 2004.
18. *Russkie poslovicy i pogovorki*. Sostavitel' A.I. Sobolev. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1983.
19. Afanas'ev A.N. *Zhivaya voda i veschee slovo*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1988.
20. Zimin V.I. *Slovar'-tezaurus russkih poslovic, pogovorok i metkih vyrazhenij*. Moskva: AST-PRESS ShKOLA, 2020.
21. Burcev A.E. *Narodnyj byt velikogo severa. Ego nravy, obychai, predaniya, predskazaniya, predrassudki, pritchi, poslovicy, prislov'ya, pribautki, peregudki, pripevy, skazki, priskazki, pesni, skorogovorki, zagadki, schety, zadachi, zagovory i zaklinaniya*. Moskva: MOOO «`Ekologicheskij soyuz Podmoskov'ya», IC «Slava!», 2010.
22. Rojter T. Suevernye predstavleniya o sud'be: russkie primety v soznanii sovremennogo gorodskogo zhitelya. *Ponyatie sud'by v kontekste raznyh kul'tur*. Moskva, 1994: 187-190.
23. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
24. *Ohotnich'i primety, sueveriya i tradicii*. Available at: https://nakabana.ru/information/stati-ob-ohote/ohotnichi-primety-sueverija-i-traditsii.html
25. Morgunova O.V., Krivoschapova Yu.A., Osipova K.V. *Russkij narodnyj kalendar'. `Etnolingvisticheskij slovar'*. Moskva: AST-PRESS ShKOLA, 2021.
26. Panchenko L.N. Leksicheskaya struktura mansijskih primet s otricatel'nym znacheniem. *Vestnik ugrovedeniya*. 2015; № 4 (23): 53-59.
27. Lomakina O.V. Primeta kak tekst kul'tury v svete izucheniya yazykov narodov Rossii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 9 (467): 133–140.
28. Lomakina O.V. Izuchenie poslovic v rusle cennostnoj paradigmy: metodologiya issledovaniya i kriterii vydeleniya ocenochnosti. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki*. 2021a; T. 7 (73), № 1: 97-107.
29. Lomakina O.V. Konceptualizaciya obschechelovecheskih cennostej v poslovicah (na materiale russkogo, uzbekskogo i tadzhikskogo yazykov). *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2021b; № 3 (46): 172-175.
30. Gura A.V. *Simvolika zhivotnyh v slavyanskoj narodnoj tradicii*. Moskva: Indrik, 1997.
31. Sadova T.S. *Snogadaniya i rasskazy o snah v russkom rechevom obihode: lingvisticheskie zametki*. Sankt-Peterburg, 2021.
32. Ivanilov V.M. *Associativnyj potencial slova kak osnova tolkovaniya snovidenij*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2006.
33. Steksova T.I. Varianty rechevogo zhanra preduprezhdeniya i ih modusnye pokazateli. *Zhanry rechi*. 2022; T. 17, № 3 (35): 194-204.
34. Zayanchkovskij I.F. *Zhivotnye, primety i predrassudki*. Available at: Royallib.com
35. Makanin V. *Andegraund, ili geroj nashego vremeni*. Available at: https://ruscorpora.ru/

36. Bagandova I.M. Precedentnyj potencial poslovic, pogovorok i primet darginskogo yazyka kak problema semanticheskogo issledovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 299-301.
37. Sidorenko A.V. Zapret v sisteme rechevyh i fol'klornyh zhanrov. *Zhanry rechi*. 2020; № 2 (26): 100-109.
38. Russinova T.V. *Osobennosti funkcionirovaniya zapreta (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2006.
39. Vinogradova L.N., Tolstaya S.M. Zaprety (tabu). *Slavyanskie drevnosti: `Etnolingvisticheskij slovar'*. 1999; T. 2: 269-273.
40. Bajburin A.K. *Ritual v tradicionnoj kul'ture. Strukturno-semanticheskij analiz vostochnoslavyanskih obryadov.* Sankt-Peterburg: Nauka, 1993.
41. Berestnev G.I., Bojko L.B. Lingvisticheskie kriterii razgranicheniya primet i predpisanij narodnoj magii. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. 2019; № 2: 31-40.
42. Alchinova G.R., Husainova G.R., Yagafarova G.N. Suevernye primety kak mikrozhanr bashkirskogo fol'klora. *Oriental Studies*. 2019; Is. 5: 1034-1042.
43. Pavlova E.G. Opyt klassifikacii narodnyh primet. *Paremiologicheskie issledovaniya*. Moskva, 1984: 294-299.
44. Nikiforovskij N.Ya. *Prostonarodnye primety i pover'ya, suevernye obryady i obychai, legendarnye skazaniya o licah i mestah*. Vitebsk: Gubernskaya Tipo-Litografiya, 1897.
45. Arhipova M.N. *Socionormativnye praktiki v severnorusskoj derevne: opyt `etnologicheskogo issledovaniya.* Dissertaciya … kandidata istoricheskih nauk. Moskva, 2018.
46. Kondakov N.I. *Logicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva: Nauka, 1975.
47. Glovinskaya M.Ya. Predskazaniya i prorochestva v russkom yazyke. *Ponyatie sud'by v kontekste raznyh kul'tur*. Moskva, 1994: 174-180.
48. Grushko E.A., Medvedev Yu.M. *Slovar' russkih sueverij, zaklinanij, primet i poverij*. Nizhnij Novgorod: «Russkij kupec» i «Brat'ya slavyane», 1995.
49. Grushko E.A., Medvedev Yu.M. *`Enciklopediya russkih primet*. Nizhnij Novgorod: «Russkij kupec», «Brat'ya slavyane», 2000.
50. Beme R.L., Dinec V.L., Flint V.E., Cherenkov A.E. *Pticy. `Enciklopediya prirody Rossii*. Moskva, 1998. Available at: https://www.phantastike.com/biology/entsiklopediya_prirody_rossii_ptitsy/djvu/view/

*Статья поступила в редакцию 03.01.23*

УДК 811.11 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-288-290

***Shamne N.L.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: shamnenl@gmail.com*
***Mayer V.S.**, Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: valeriyamayer@yandex.ru*

**WORDS OF THE YEAR AS LINGUISTIC MARKERS OF CANCEL CULTURE.** The article examines the current socio-political phenomenon of "cancellation culture" ("cancelling") and its linguistic representation in sociolinguistic projects and ratings "Word of the Year" held in English- and German-speaking countries of the world. The scientific novelty lies in the analysis of the most relevant vocabulary of the English and German languages, a significant part of which is not recorded in the updated meanings in modern explanatory dictionaries. The article presents the most interesting illustrative material reflecting the linguistic originality of the cases of "cancellation culture" that are relevant today. This study has an interdisciplinary nature and is written at the intersection of sociolinguistics, cognitive linguistics, linguoculturology and intercultural communication.

*Key words:* **cancelling, cancel culture, "Word of the Year", marker of modernity, neologism.**

***Н.Л. Шамне**, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: shamnenl@gmail.com*
***В.С. Майер,** канд. филол. наук, асс., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: valeriyamayer@yandex.ru*

# СЛОВА ГОДА КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ КУЛЬТУРЫ ОТМЕНЫ (CANCEL CULTURE)

В данной статье рассматривается актуальный общественно-политический феномен «культура отмены» («кенселинг») и его лингвистическая репрезентация в социолингвистических проектах и рейтингах «Слово года», проводимых в англо- и немецкоязычных странах мира. Научная новизна заключается в анализе наиболее актуальной лексики английского и немецкого языков, значительная часть которой не зафиксирована в актуализированных значениях в современных толковых словарях. В статье представлен наиболее интересный иллюстративный материал, отражающий лингвистическое своеобразие актуальных на сегодняшний день кейсов культуры отмены. Данное исследование имеет междисциплинарный характер и написано на стыке социолингвистики, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации.

*Ключевые слова:* **кенселинг, культура отмены, «Слово года», маркер современности, неологизм.**

В современном обществе социальные сети перестали быть лишь простым инструментом коммуникации, расширив свое влияние в виртуальном пространстве, они формируют и определяют актуальные социальные тенденции. Личностная идентичность индивида расширяется, дополняясь новыми цифровыми или сетевыми идентификациями [1]. Пользователи популярных во всем мире соцсетей проводят много времени в интернет-пространстве, оставляя «виртуальные следы», постепенно стирая границы между публичностью и приватностью. Этика поведения и соблюдение границ дозволенного являются довольно неопределенными понятиями в сети Интернет. Социальные сети отражают всю суть глобализации, заключающуюся во всеобщем равенстве и свободе мнений [2].

Глобализация, характеризующаяся высоким уровнем вовлеченности индивидумов в коммуникацию посредствам социальных сетей, привела к тому, что общество, имея конкретные доминирующие ценности, не просто транслирует их, но и усердно защищает, подвергая остракизму всех несогласных с большинством. Одним из наиболее актуальных инструментов критики является **культура отмены (cancel culture)**, ставшая неотъемлемой частью общественно-политического дискурса.

Данный социально-политический термин (от англ. to cancel – отменять, аннулировать), возникший в связи с популяризацией общественно-политических настроений в США и Европе, отражает острую форму остракизма, при которой определенный человек (чаще всего публичное лицо) или определенная группа лиц подвергаются осуждению за социально-этические проступки и нарушения, переставая существовать как объект социального взаимодействия, лишаясь поддержки как в интернет-пространстве, так и в реальном мире.

По мнению Г.Ю. Дашинимаева, «отмена» («кенселинг») происходит не только путем социального бойкота и препятствий в дальнейшей деятельности индивида, но и отказом от всех уже существующих положительных практик публичного лица [3]. Необходимо подчеркнуть, что кенселингу могут быть подвержены публичные лица, высказавшиеся как по актуальным темам, находящимся в особом фокусе общественного внимания, так и темам вне общественно-политического мейнстрима. Следовательно, «отменить» можно даже тех, кто был уличен в каких-либо дискриминирующих высказываниях и поступках по отношению к той или иной группе меньшинств без срока давности.

Сказанное позволяет заключить, что культура отмены стала своеобразным «дамокловым мечом» для многих крупных международных компаний и публичных лиц, чьи действия и активное позиционирование могут вызвать самую разную реакцию. Противники кенселинга считают такую социальную критику «массовой истерией и попыткой ограничения свободы мысли, слова и самовыражения» [4].

Для определения экстралингвистических причин возникновения кенселинга методом кейс-стади и содержательного анализа сообщений в сети Интернет (90 англо-, немецко- и русскоязычных статей) нами была составлена тематическая классификация кейсов культуры отмены (табл. 1).

Подчеркнем, что многие актуальные кейсы дополняют друг друга, образуя тематические пары, например, «сексизм-антифеминизм», «абьюз-харассмент», «абьюз-домашнее насилие» и др. М.В. Баранова также отмечает взаимосвязь понятий «расизм», «шейминг», «виктимблейминг» и «абьюз» в рамках общеправового и социокультурного анализа кенселинга [5]. Выполняя функции социального давления и порицания, кенселинг затрагивает большую часть значимых явлений в массовой культуре современности [6]. Для человека, прежде всего, современно все то, что является содержанием его внутреннего мира и имеет возможность фиксироваться.

Проведенный анализ актуальных кейсов кенселинга, представленных в различных тематических блоках, позволяет констатировать, что многие предшествующие им прецедентные ситуации послужили экстралингвистическими причинами появления неологических лексических единиц, нашедших свое отражение в различных *социолингвистических рейтингах и проектах «Слово года»*, проводимых во многих странах мира. Такие лингвистические рейтинги фиксируют наиболее актуальные слова и выражения года и представляют особую лингвистическую ценность, так как являются своеобразным социально-политическим и культурным портретом или образом года, представленным через номинативные лингвистические маркеры.

Таблица 1

Тематическая классификация кейсов культуры отмены

| *Тематический блок* | *Актуальные кейсы* | *Количество кейсов в блоке* |
|---|---|---|
| *Абьюз* | Арми Хаммер (американский актер), Луи Си Кей (американский стендап-комик), Шайя Лабаф (американский актер) | 17 |
| *Антисемитизм* | Джина Карано (американский боец ММА), Белла Хадид (американская модель), Педро Паскаль (чилийско-американский актер) | 5 |
| *Антифеминизм* | Лана дель Рей (американская певица), Юн Сок Ёль (президент Республики Корея), Брендан Лайпсик (канадский хоккеист) | 6 |
| *Бодишейминг (фэтшейминг)* | Наталья Водянова (российская супермодель), Сергей Полунин (российский артист балета), Тина Канделаки (российская журналистка) | 7 |
| *Домашнее насилие* | Джонни Депп (американский актер), Марат Башаров (российский актер), Регина Тодоренко (российская телеведущая) | 11 |
| *Расизм* | Харальд Улиг (немецкий экономист), Джастин Трюдо (премьер-министр Канады), Ксения Собчак (российская журналистка) | 13 |
| *Сексизм* | Ёсиро Мори (японский государственный деятель), Гари Линекер (английский футболист), Дженна Марблс (американский видеоблогер) | 9 |
| *Трансофобия* | Мартина Навратилова (чехословацкая теннисистка), Джоан Роулинг (британская писательница), Дональд Трамп (экс-президент США) | 4 |
| *Харассмент* | Харви Вайнштейн (амерниканский продюсер), Ар Келли (американский музыкальный исполнитель), Майкл Фэллон (экс-министр обороны Великобритании) | 13 |
| *Прочее* | Критика католической церкви – Шинейд О'Коннор (ирландская певица), отсутствие публичных соболезнований – Элизабет Олсен (американская актриса) | 5 |

Материалом для исследования послужили лексические единицы, вошедшие в проекты «Слово года» (2014–2021 гг.) в англо- и немецкоязычных странах, поддерживающие ассоциативную связь в сознании индивида между конкретным кейсом культуры отмены и его восприятием в определенном временном отрезке. Отметим, что само словосочетание ***cancel culture*** было признано «Словом года – 2019» в Австралии по версии Macquarie Dictionary.

Цель проведенного исследования – выявление и описание взаимосвязи между конкретными кейсами культуры и отмены и их репрезентации в социолингвистических рейтингах и проектах «Слово года», проводимых в разных странах мира на конкретном хронологическом срезе (2014–2021 гг.). Задачами исследования являются лингвистический анализ рейтинговых слов с точки зрения актуальных коннотаций, описание лингвопрагматических особенностей «Слов года», отражающих современные кейсы кенселинга.

Научная новизна заключается в анализе наиболее актуальной лексики английского и немецкого языков, значительная часть которой не зафиксирована в актуализированных значениях в современных толковых словарях. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты вносят определенный вклад в изучение неологических процессов современного английского и немецкого языков с хронологической точки зрения.

Анализ фактического материала позволил сделать вывод о том, что в словниках изучаемых нами социолингвистических рейтингах и проектах преобладают лексические новообразования, фиксирующие актуальные кейсы кенселинга, связанные с общественно-политическими движениями и акциями.

Рассмотрим детально наиболее актуальные общественно-политические движения, ставшие причиной большого количества случаев «культуры отмены»:

1. ***Black Lives Matter*** («Слово года – 2014» в США, American Dialect Society; 4 место рейтинга «Слово года – 2020» в Германии). Возникшее в 2013 году и получившее распространение в 2020 г. (смерть афроамериканца Джорджа Флойда при задержании) движение BLM («Жизни черных имеют значение») свидетельствует об эскалации расовых проблем, которые на протяжении многих лет являются острой темой в общественно-политической жизни Америки. А.К. Жемчужникова определяет BLM как «разновидность особого ценностного лингвистического концепта в англоязычной картине мира, связанного с национальной, расовой характеризацией» [7, с. 41]. С критикой данного общественно-политического движения связано большое количество случаев кенселинга. Среди них следующие: кейс немецкого профессора-экономиста Харальда Улига (из-за критики движения BLM в Twitter), «отмена» популярных американских певиц Doja Cat и Trina. Необходимо отметить, что не все темнокожие селебритиз открыто поддерживают данное общественно-политическое движение. Так, например, нападающий футбольного клуба Crystal Palace Уилфрид Заа раскритиковал приверженцев BLM, а также инициативу спортсменов вставать на колено перед играми.

Отметим случаи кенселинга темнокожих знаменитостей из-за открытой поддержки слогана «All Lives Matter» («Все жизни важны»), использующегося в противопоставление BLM. Американский репер XXXTentacion подвергся критике за поддержку расово-нейтрального движения All Lives Matter в клипе «Look at me». В октябре 2022 года популярный американский репер Канье Уэст оказался в центре скандала из-за презентации коллекции одежды с надписью «White Lives Matter» («Жизни белых важны»).

Таким образом, отражая ценностную картину миру лингвокультуры США, концепт Black Lives Matter позволяет выделить некоторые ценностные субконцепты, входящие в структуры BLM.

2. ***#MeToo*** – (3 место рейтинга «Слово года – 2017» в Германии). Общество немецкого языка (Gesellschaft für deutsche Sprache ) отмечает, что это первый случай, когда в рейтинге слов года встречается знак # («решетки»). Несмотря на то, что впервые данный хештег был использован в 2006 году в соцсетях американской правозащитницей Тараной Бёрк в рамках акции по расширению прав через эмпатию, особое распространение #MeToo приобрело в результате всемирной кампании, запущенной актрисой Алисой Милано на фоне обвинений в харассменте в киноиндустрии (кейс – скандал с голливудским продюсером, лауреатом многочисленных кинопремий, а также совладельцем компании The Weinstein Company Харви Вайнштейном, обвиненном в домогательствах). Использование данного хештега помогло многим женщинам во всем мире поделиться травматическом опытом, что привлекло внимание общественности к значимости данной проблемы. К.А. Пунина отмечает, что одним из главных достижений #MeToo можно считать трансформацию чувства стыда и смущения жертвы в чувство достоинства [8].

По мнению И.А. Быкова, основной причиной активного распространения «культуры отмены» является персонификация современных СМИ, в результате чего новыми действующими лицами становятся блогеры, инфлюенсеры, журналисты и политики, формирующие основу общественного мнения. Реципиенты информации находятся под влиянием публичной личности и ее отношению к актуальному вопросу [9].

В проведенном нами исследовании также были отмечены лексические единицы, зафиксированные в социолингвистических рейтингах «Слово года», отражающие случаи «канселинга» конкретной публичной личности, основанные на различных экстралингвистических причинах общественного порицания.

Так, например, из-за своей спорной и противоречивой политики, 45-й президент США Дональд Трамп много раз был «отменен» в общественно-политическом пространстве. Неологизм ***Trump-Effekt*** (эффект Трампа), занявший 5 место в общем рейтинге «Слов года – 2016» в Германии, отражает негативные последствия политической деятельности экс-президента США и стиля его правления, заключающегося в популизме, а также в правых, консервативно-националистических взглядах. «Отмена» Дональда Трампа в социальном пространстве, инициированная такими крупными компаниями и общественными организациями, как Amazon, Google, Apple и PGA, едва не привела к «политической отмене» – импичменту президента, который является процедурой судебного обвинения лиц государственного исполнения.

В 2018 году Оксфордский словарь английского языка включил в шорт-лист «Слово года» лексическую единицу ***gaslightning*** (манипуляция, форма психологического насилия, при котором жертву пытаются заставить сомневаться в адекватности восприятия реальности). Кенселинг Дональда Трампа связан с газлайтингом общественности в политическом контексте. Экс-президент США постоянно утверждал, что средства массовой информации распространяют фейки, и намекал на то, что только его администрация является единственным «арбитром истины».

В данном исследовании были также выявлены актуальные кейсы культуры отмены, лингвистически зафиксированные различными лексическими единицами, вошедшими в проекты «Слово года» разных стран.

Так, например, неологизмы отражающие скандал, ставший причиной кенселинга вице-канцлера Австрии Хайнца-Кристиана Штрахе, попали в рейтинги «Слов года – 2019» в Германии (***Oligarchennichte*** – племянница олигарха, 9 место) и Австрии (***Ibiza*** – 1 место). Причиной «отмены» вице-канцлера Австрии Штрахе послужила его заснятая скрытой камерой встреча на испанском острове Ибица с женщиной славянской внешности, представившейся племянницей одного из российских олигархов. «Племянница олигарха» планировала получить финансовую поддержку в избирательной кампании Австрийской партии свободы на парламентских выборах 2017 года. Взамен за данную услугу вице-канцлеру Австрии была предложена доля в тиражной газете «Kronen Zeitung» и получение строительных подрядов. Обнародование видеозаписи данной встречи привело к скандалу, расколовшему партию. В результате вице-канцлер Штрахе подал в отставку и был «отменен», а канцлер Себастьян Курц выразил недоверие коалиционному партнеру, объявив досрочные парламентские выборы. Вследствие чего пейоративы ***Oligarchennichte, Strache-Affäre,*** **а также** ***Ibiza, Ibiza-Affäre*** и ***Ibizagate***, отражающие данный кейс, были зафиксированы в социолингвистических рейтингах и проектах «Слово года» немецкоязычных стран.

Таким образом, «культуру отмены», являющуюся ответом на вызовы новой коммуникативной реальности, необходимо рассматривать как неоднозначный социальный механизм, нуждающийся в модернизации и оптимизации.

Подводя итоги, необходимо отметить, что социолингвистические рейтинги и проекты «Слово года», проводимые в разных странах мира, наиболее точно репрезентируют экстралингвистические особенности кенселинга. На сегодняшний день с высокой долей уверенности можно предположить дальнейшую перспективную работу над новыми формами проявления cancel culture с точки зрения когнитивной лингвистики и лингвокультурологии.

Библиографический список


1. Труфанова Е.О. Приватное и публичное в цифровом пространстве: размывание границ. *Galactica Media: Journal of Media Studies.* 2021; № 1: 14–38.
2. Филиппович Ю.С., Стрекалов Г.С. О некоторых особенностях феномена «культура отмены». *Коллекция гуманитарных исследований.* 2021; № 1 (26): 36–40.
3. Дашинимаев Г.Ю. Cancel Culture как новая социальная реальность. *Вестник БГУ.* 2021; № 1: 19–24.
4. Васильева М.А. Культура отмены в современном обществе. *Вести научных достижений.* 2020; № 10: 31–33.
5. Баранова М.В. Канселинг (Cancel Culture) как инновационный правокультурный феномен. *Юридическая техника.* 2021; № 15: 123–128.
6. Фефелов А.Ф. Дискурс вокруг Cancel Culture как объект лингвокультурного и переводческого анализа: логика против «логики». *Вестник Новосибирского государственного университета.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022; № 20 (1): 126–144.
7. Жемчужникова А.К. Язык ценностной составляющей концепта Black Lives Matter. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология.* 2022; № 14 (1): 38–45.
8. Пунина К.А., Фадеев Г.С. #METOO как технология воздействия на политику. *Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения.* 2021; № 5 (1): 84–95.
9. Быков И.А., Ахмедова Ю.Д. Культура отмены в политическом дискурсе современной России. *Вестник Кабардино-Балкарского государственного университета: Журналистика. Образование. Словесность.* 2021; № 1 (1): 14–26.


References


1. Trufanova E.O. Privatnoe i publichnoe v cifrovom prostranstve: razmyvanie granic. *Galactica Media: Journal of Media Studies.* 2021; № 1: 14-38.
2. Filippovich Yu.S., Strekalov G.S. O nekotoryh osobennostyah fenomena «kul'tura otmeny». *Kollekciya gumanitarnyh issledovanij.* 2021; № 1 (26): 36-40.
3. Dashinimaev G.Yu. Cancel Culture kak novaya social'naya real'nost'. *Vestnik BGU.* 2021; № 1: 19-24.
4. Vasil'eva M.A. Kul'tura otmeny v sovremennom obschestve. *Vesti nauchnyh dostizhenij.* 2020; № 10: 31-33.
5. Baranova M.V. Kanseling (Cancel Culture) kak innovacionnyj pravokul'turnyj fenomen. *Yuridicheskaya tehnika.* 2021; № 15: 123-128.
6. Fefelov A.F. Diskurs vokrug Cancel Culture kak ob`ekt lingvokul'turnogo i perevodcheskogo analiza: logika protiv «logiki». *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2022; № 20 (1): 126-144.
7. Zhemchuzhnikova A.K. Yazyk cennostnoj sostavlyayuschej koncepta Black Lives Matter. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya.* 2022; № 14 (1): 38-45.
8. Punina K.A., Fadeev G.S. #METOO kak tehnologiya vozdejstviya na politiku. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sociologiya. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya.* 2021; № 5 (1): 84-95.
9. Bykov I.A., Ahmedova Yu.D. Kul'tura otmeny v politicheskom diskurse sovremennoj Rossii. *Vestnik Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo universiteta: Zhurnalistika. Obrazovanie. Slovesnost'.* 2021; № 1 (1): 14-26.


*Статья поступила в редакцию 28.11.22*

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-290-292

***Motamednia Masoumeh,*** *Cand. of Sciences (Philology), Associate Professor, Russian Literature, University of Mazandaran (Babolsar, Iran), E-mail: m.motamednia@umz.ac.ir*

**THE IMAGE OF STEPAN RAZIN IN KAMENSKY'S ARTWORK.** The interpenetration of Russia and Iran took place already at the earliest stages of the development of Russian literature. This was due to the diplomatic and trade relations of the two neighboring countries. And like every social phenomenon, it could not but be reflected in the work of both the people as a whole and individual author of individual works. Public consciousness seriously influenced the creation of works related to the East, therefore, the re-creation of the image of Iran in the texts of folklore and literary works is stereotyped. Russia and Iran are two countries whose contribution to the development of world literature cannot be overestimated. Quite a lot has been said about the interpenetration and mutual influence of cultures, the most important part of which is literature. Interest in Iran in Russian literature is preserved in connection with the further development of the theme of the popular uprising against tsarism under the leadership of Stepan Razin in the works of V. Kamensky, A. Chapygin, S. Zlobina. In the work of V. Kamensky, the folklore tradition became the formative beginning of the work. At the same time, one can speak of his peculiar historicism, in which national motifs and semi-folklore forms are free romantic fantasies on a historical theme.

*Key words:* **Russian literature, East, Iran, Stepan Razin, Kamensky, national motives.**

***Мотамедния Масуме****, канд. филол. наук, доц., Мазандаранский университет, г. Баболсар, E-mail: m.motamednia@umz.ac.ir*

# ОБРАЗ СТЕПАНА РАЗИНА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ КАМЕНСКОГО

Взаимопроникновение России и Ирана происходило уже на самых ранних этапах развития русской литературы. Это было связано с дипломатическими и торговыми отношениями двух соседних стран. И как каждое социальное явление, оно не могло не отразиться в творчестве как народа в целом, так и отдельно взятых авторов отдельных произведений. Общественное сознание серьезно влияло на создание произведений, связанных с Востоком, поэтому воссоздание образа Ирана в текстах фольклорных и литературных произведений отличается стереотипностью, даже трафаретностью. Россия и Иран – две страны, вклад которых в развитие мировой литературы невозможно переоценить. О взаимопроникновении и взаимовлиянии культур, важнейшей частью которых является литература, сказано довольно много. Интерес к Ирану в русской литературе сохраняется в связи с дальнейшей разработкой темы народного восстания против царизма под руководством Степана Разина в произведениях В. Каменского, А. Чапыгина, С. Злобина. В творчестве В. Каменского формообразующим началом произведения стала фольклорная традиция. Вместе с тем можно говорить о его своеобразном историзме, в котором национальные мотивы и полуфольклорные формы являются свободными романтическими фантазиями на историческую тему.

*Ключевые слова:* **русская литература, Восток, Иран, Степан Разин, Каменский, национальные мотивы.**

Актуальность исследования определяется недостаточным освещением заявленной проблемы в современном литературоведении. Персидская история и духовные традиции иранской культуры в контексте русского народного и литературно-художественного творчества – малоизученная на сегодняшний день тема.

Цель работы − проследить особенности восприятия и изображения русским фольклорным и литературно-художественным сознанием образа Ирана и иранцев на протяжении XIX–XX вв.

Исходя из цели исследования, поставлены следующие задачи:

– выявить в произведениях русского фольклора и художественной литературы компоненты национальной иранской культуры (образы мира и человека);

– исследовать произведения русского фольклора (исторические песни о Степане Разине), древнерусской литературы, а также сочинения русских писателей XIX–XX вв. в аспекте пересечения транслируемой ими русской и иранской национальной аксиологии.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем рассматривается образ Ирана в русской литературе не только и не столько с точки зрения социально-политических и торговых отношений двух стран, но, прежде всего, обращается внимание на культурные ценности, духовные традиции и национальные обычаи Ирана.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что она способствует более глубокому осознанию сущности российско-иранского литературного взаимодействия.

Практическая ценность работы заключается в том, что ее результаты могут быть использованы при преподавании русской и зарубежной литературы в школе, при проведении семинарских занятий по истории русской литературы.

На рубеже XIX–XX вв., вплоть до революции 1917 г., интерес к Ирану в русской литературе сохраняется лишь в связи с дальнейшей разработкой темы народного восстания против царизма под руководством Степана Разина. Его образ широко разрабатывается в «массовой литературе» с ее упрощенной трактовой трагических событий XVII в. и мелодраматичностью при изображении взаимоотношений Разина с персидской княжной (романы А.Е. Зорина «Кровавый пир», «бунт Стеньки Разина» (1901). Романтизация образа Разина и недостаточное внимание к тому, что нес он на берега Персии, дают о себе знать в романе М. Соколова «Понизовая вольница атамана Стеньки Разина» (1908), в «Драматической хронике в семи картинах» Н.А. Навроцкого «Стенька Разин» (1906) и ряде других произведений. Неслучайно в критике 30-х годов XX века звучала мысль о том, что «писатель, пишущий на исторические темы, не может не проецировать историю на современность» [1, с. 114].

Однако исторические романы, созданные после революции 1917 г., отличаются от написанных до революции тем, что проза социалистического реализма в значительной мере преодолела сложившиеся в русской литературе штампы в изображении истории, культуры, нравов, психологии жителей Ирана, хотя во многих произведениях этого периода изображение Ирана эпизодично и мимолетно.

Ярким событием в литературе этого периода стали лирические стихи, поэма и роман «Степан Разин» В. Каменского, который в своем творчестве воплотил основные тенденции стиля модерн. Изысканность выразительных средств, стремление ко всему необычному, странному и фантастическому, доминирование сказочности, мифа, стилистический интеллектуализм, тенденция к синтезу художественных достижений предшествующих эпох, приемы усиления выразительности средствами деформации, синтез традиций Запада и Востока, орнаментализм – основные приметы его творческой манеры. Для художественного мышления поэта-модерниста главным принципом стала стилизация, но не только в смысле синтеза разных форм стилей, а в смысле подчинения всех элементов произведения одному, формообразующему началу, которым стала фольклорная традиция. Вместе с тем можно говорить о его своеобразном историзме, в котором национальные мотивы и полуфольклорные формы являются свободными романтическими фантазиями на историческую тему.

В Гилян В. Каменский попадает в 1906 г. Кроме Решта, он посетил Табриз и Тегеран. Впечатления были ошеломляющими: «Я жил среди тысячи и одной ночи...», «очарованью нет пределов», «даже захотелось быть персом» [2, с.550].

В Иране ему все нравился, покорил фарси: «...Мне до такой степени нравился персидский язык, что, не изучая отдельных слов, я как-то вдруг стал понимать их смысловое значение и интуитивно угадывать слова. И чувствовал: проживи я в Персии неделю-другую, заговорил бы» (507). Потрясла музыка: «... Слушал персидскую музыку и удивительные песни, в которых высокими вибрирующими голосами изливалась неизъяснимая боль далеких веков, будто это был жалобный, раздирающий душу плач» (507–508). Гилянские впечатления стали основой персидских глав его романа «Степан Разин» (1916–1928). Примечательно, что роман писался в своей значительной части в Астрахани, куда поэт специально приезжал в 1914 г.

В этот период своей жизни В. Каменский тяготел к национальной романтике, очень заметной в искусстве России начала XX в. Для нее характерен свой круг легендарно-исторических, героических и лирических образов, чрезвычайно широкое обращение к фольклору, сказочному миру. Л.П. Быков в статье «Василий Каменский» так объясняет причины обращения В. Каменского к образу русского вольника: «Эстетическое бунтарство Каменского (как, впрочем, и других футуристов) породнилось с бунтарством социальным. Воспеватель удалого волжского бунтаря-ушкуйника воспринял и бурные катаклизмы 1917 года как торжество народной вольницы» [3, с. 9].

«Национальная идея» определила у В. Каменского интерпретацию сюжета, который трактуется в стиле исторических песен и былин, воспевающих подвиги народного заступника Степана Разина. Писатель создает свою версию образа Гиляна и пребывания в нем Разина в чересчур, как он сам указывал, «русском духе» (604). Все это определенным образом коррелировалось с поисками футуристами искренности и натуральности творчества, «простого как мычание» (В. Маяковский), что оборачивалось у В. Каменского эстетизмом и такими его проявлениями, как экспериментаторство, игра со стилями.

Разинский удивленно-восторженный и одновременно растерянно-задумчивый взгляд на Гилян тождествен авторскому. Сон и явь в романе уравниваются, перетекают друг в друга. Еще до возникновения замысла похода на Волгу Степану снился сон о Персии, предстающей в образе райского сада:

Виделось Степану видение дивное – сон снился.

Будто перед ним перворайский сад с деревьями до неба.

А вся страна кругом – Персия.

Будто ярко-пестрые, изгибные птицы качаются на плодоспелых ветках и ломко кричат о любви.

Будто по траве в изумрудных на ногах браслетах царевна персидская.

Будто Степана ждет не дождется. Все смотрит на дальнюю сторону. Ждет. В томлении руки лебединые заламывает. Поет свою песню о суженом. Ждет.

Вся – как густое пахучее вино у губ.

И будто вся – для Степана (81–82) [4].

Гилян, куда приплыл Степан с казаками, оказался именно таким. Строки из песни, которую пел герой под окнами персиянки Мейран, становятся лейтмотивом романа, а образ сада – эмблемой Гиляна:

Сад... зеленый

Сад апельсиновый.

Постепенное выясняется, что В. Каменский создает сказку-легенду о Гиляне, в основе которой «архетип», сформировавшийся в устном народном творчестве и литературе XIX в. Вокруг него возникает много новых сюжетных мотивов и линий, расцвеченных всевозможными преувеличениями, сравнениями, эпитетами и оборотами эпической народной поэзии. Реалистическим элементом в романе являются географические и временные координаты (Решт, Астрахань, XVII в.).

В условно-сказочных тонах воссоздаются социальная жизнь и общественные конфликты Гиляна. Краем правит тиран Аджар, который «славился богатствами несметными, жадностью ненасытной, хитростью лисичьей, жестокостью царской...» (98). Автор изображает стереотипный образ злодея-богача. В понятии образа-стереотипа заложен «некоторый фрагмент концептуальной картины мира, ментальная «картинка», устойчивое культурно-национальное представление» [5, с. 109].

Социально-враждебные эпитеты, прилагаемые к гилянскому правителю, нужно приписать не национальному, а классовому сознанию повествователя и самого автора – сторонника пролетарской «сермяжной революции» (604). У «принца-купца» множество рабов и подданных, которые его ненавидят. Поэтому, когда они узнают о его намерении убить русского гостя, то немедленно оповещают об этом Степана, который с их помощью расправляется с ним. Все они вливаются в войско Разина, мало кто защищал Аджара. «Беднота персидская, рабы, гарем многоженный, большая часть дворцовой стражи, все, долго терпевшие жестокость принца, взяли сторону Степана» (101). В поэме еще более выразительно, чем в романе подчеркнута жестокость кровожадность Аджара:

А султан

Сдвинул брови

Захотелось ему

Изведать

Ушкуйничьей крови.

Красочно, как в сказке, рассказывается о захвате сокровищ Аджара: «Запылал костром дворец кипарисовый, а перед тем удальцы собрали все несметное богатство принца, уволокли на струг: золото, серебро, каменья-самоцветы, шелк, бархат, вино» (102). Подданных принца не трогали, поскольку и в Гиляне, как и на Руси, ненависть разинцев распространялась только на правителей-«кровопийц».

Изображение характеров тоже соответствует фольклорной традиции. Дочь Аджара Мейран, «приворожная, невиданной красы чаровница» сразу влюбилась в Разина. В истоме она слушала его песни и «тайно ждала близкой встречи» (99). Страсть Степана пробудила в ней потребность любви: «Он крепко обнял сильными руками трепетное тело принцессы и пламенными поцелуями зажег негасимые рубиновые костры любви. Мейран произнесла только одно слово – «аббас», что означало – «победитель» (101). Мейран, несмотря на гибель отца, отвечает любовью на любовь, идет за Степаном до конца. На Волге, ощутив тяжелые переживания возлюбленного перед возвращением на Дон, она сама просит принести себя в жертву реке.

Мейран и Степан достойны друг друга, в изображении В. Каменского это трагические, чистые и глубокие натуры. Героиня – символ поэтичности, нежности, утонченности Востока, он – воплощение благородства, мужества, свободолюбия русского народа. Разин показан вместе с тем как носитель настроений казачьей вольницы, видевшей в южном побережье Каспия лишь место для раз-

боя и гульбы. Автор не осуждает за это героя и его товарищей, разделяя позицию создателей фольклорных исторических песен о вожаке народных масс.

В. Каменский назвал свое произведение «привольным романом» (24), то есть романом, свободным от всех жанровых канонов, ничем не стесненным. Действительно, в «Степане Разине» сосуществуют признаки разных жанровых типов романа – исторического, авантюрного, социально-бытового, лирического. Как отмечают исследователи творчества В.В. Каменского, «несмотря на то, что в основе произведения лежат подлинные события, *историзма* в книге *нет*: Каменскому было важнее показать стихию народной вольницы, чем конкретные события, факты» [6, с. 76].

В нем ощутимо воздействие героической поэмы, использованы элементы крестьянской обрядовой песенности и символики. Создавая авторскую модификацию романа, писатель работал со многими жанрами и стилями, но в доминируют в нем возвышенные и торжественные интонации. Нередко он стилизует повествование под персидскую сказочную прозу средних веков, инкорпорируя по ее образцу в роман многочисленные стихи. Страницы, посвященные Гиляну, заставляют вспомнить об оперном либретто: содержание происходящего в Реште излагается максимально лаконично, герои поют друг другу песни, характеры схематичны и очерчены одной-двумя чертами. Степан без особого труда преодолевает все препятствия, мешающие его любви. Все условно, реальные сложности человеческих отношений упрощены, действие разворачивается в пространстве, имеющем ярко выраженный характер театральности. Этим можно объяснить отсутствие точного воспроизведения иранского колорита и религиозных обычаев гилянцев. Подобное не входило в художественный замысел «Степана Разина», призванного, по мысли В. Каменского, быть поэмой о «богатырском русском народе».

Как свидетельствуют документы, после революции 1917 года имя предводителя Крестьянской войны было поставлено рядом с именами выдающихся борцов за свободу и пламенных революционеров [7, с.141].

В литературе тех лет основной акцент делается на классовой природе разинского восстания, писатели начинают откровенно идеализировать образ вожака, доминирует сочувственное изображение разинцев, вот почему образы гилянцев в этих произведениях эпизодичны и поверхностны (пьеса Ю. Юрьева «Сплошной зык», 1919; киносценарий М. Горького «Стенька Разин. Народный бунт в Московском государстве 1666–1668 годов», 1921; романы Ал. Алтаева (Ямщиковой) «Взбаламученная Русь», «Стенька вольница», 1925).

В советский период развития русской литературы исторический жанр переживал настоящий расцвет. В середине 30-х годов XX века писатель Т. Манн писал об историческом романе следующее: «Его прозаические качества, сознательность и критицизм, а также богатство его средств, его способность свободно и оперативно распоряжаться показом и исследованием, музыкой и знанием, мифом и наукой, его человеческая широта, его объективность и ирония делают роман тем, чем он является в наше время: монументальным и главенствующим видом художественной литературы» [8, с. 212].

Своей главной задачей романисты считали выяснение истоков победы народа в революции 1917 г. Этим объясняется повышенный интерес к выдающимся историческим деятелям, способствовавшим продвижению России по пути прогресса (Петр I, Екатерина II, писатели – А.С. Пушкин, А.С. Грибоедов, А.Н. Радищев и др.). В их ряду рассматривался и Степан Разин, образ которого стал центральным в ряде романов. Изображение Персии связано в этот период развития русской литературы в основном в связи с изложением в художественной форме истории Разина.

В романе В. Каменского формообразующим началом произведения становится фольклорная традиция. Вместе с тем можно говорить о своеобразии историзма, в котором национальные мотивы и полуфольклорные формы являются свободными романтическими фантазиями на историческую тему.

Страницы, посвященные Гиляну, заставляют вспомнить об оперном либретто: содержание происходящего в Реште излагается максимально лаконично, герои поют друг другу песни, характеры схематичны и очерчены одним–двумя штрихами. Степан без особого труда преодолевает все препятствия, мешающие его любви. Все условно, реальные сложности человеческих отношений упрощены, действие разворачивается в пространстве, имеющем ярко выраженный характер театральности. Этим можно объяснить отсутствие точного воспроизведения иранского колорита и религиозных обычаев гилянцев. Подобное не входило в художественный замысел «Степана Разина», призванного, по мысли В. Каменского, быть поэмой о «богатырском русском народе».

Библиографический список


1. Андреев Ю. *Русский советский исторический роман. 20–30-е годы*. Москва – Ленинград: Наука, 1962.
2. Каменский В.В. Кафе поэтов. Путь энтузиаста: Мемуары. *Степан Разин; Пушкин и Дантес:* Художественная проза и мемуары. Москва: Правда, 1991.
3. Быков Л.П. *Литература Урала. Очерки и портреты*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета.
4. Каменский В.В. *Степан Разин; Пушкин и Дантес*: Художественная проза и мемуары. Москва: Правда, 1991.
5. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2001.
6. Гинц С. *Василий Каменский*. Пермь: Книжное издательство, 1984.
7. Соловьев В.М. *Современники и потомки о восстании С.Т. Разина*. Москва,1991.
8. Манн Т. *Письма*. Москва: Знание, 1981.


References


1. Andreev Yu. *Russkij sovetskij istoricheskij roman. 20-30-e gody*. Moskva – Leningrad: Nauka, 1962.
2. Kamenskij V.V. Kafe po`etov. Put' `entuziasta: Memuary. *Stepan Razin; Pushkin i Dantes:* Hudozhestvennaya proza i memuary. Moskva: Pravda, 1991.
3. Bykov L.P. *Literatura Urala. Ocherki i portrety*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta.
4. Kamenskij V.V. *Stepan Razin; Pushkin i Dantes*: Hudozhestvennaya proza i memuary. Moskva: Pravda, 1991.
5. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Akademiya, 2001.
6. Ginc S. *Vasilij Kamenskij*. Perm': Knizhnoe izdatel'stvo, 1984.
7. Solov'ev V.M. *Sovremenniki i potomki o vosstanii S.T. Razina*. Moskva,1991.
8. Mann T. *Pis'ma*. Moskva: Znanie, 1981.


*Статья поступила в редакцию 22.12.22*

УДК 811.111:81'373.72 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-292-295

***Nekrasova M.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Theory and Practice of Translation Department, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: nekramar@mail.ru*
***Barskaya O.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Black Sea Higher Naval School n.a. P.S. Nakhimov (Sevastopol, Russia), E-mail: olyabarska@yahoo.com*

**REPRESENTATION OF ENEMY IMAGE IN BRITISH NEWSPAPER DISCOURSE OF THE CRIMEAN WAR.** The provisions of linguistic imagology, which determine the verbal means of the 'enemy' image forming in the public mind served as the article theoretical basis. The analysis of the studies by J.-M. Carré, M.-F. Guyard, H. Dyzerinck, J. Leerssen is carried out. They trace the thought that the collective idea of a hetero-image is conditioned by the specifics of the national auto-image model and the historical moment, which are reflected in the media discourse of a particular time period. A comparative analysis of the "stereotype", "image", "representation" concepts is made. The practical part of the study deals with verbal mechanisms of introducing stereotypes into social consciousness on the examples of the publications in the mid-19th century leading British tabloids The Daily News and The Times. During the Crimean campaign, Great Britain, which was at war with Russia, aimed to form in its society an unfriendly image of a rival state, which was realized through the text-semantic ideologization of the media space of that time. A complex imagotypical structure of the enemy portrayal was created on the pages of the English newspapers by "blurring down" the readers' perception of the Russian territorial space, the demonization and "barbarization" of the Russian ruler, the primitivization of the Russian soldiers and army, the mythologization of meaningful objects for Great Britain, such as the Crimea and Sevastopol. Current civilizational processes actualize research in the field of a social mental model formation with the help of linguistic techniques.

*Key words:* **linguistic imagology, enemy, stereotype, image, auto-image, hetero-image, Crimean War, English press, public consciousness.**

***М.Ю. Некрасова,*** *канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: nekramar@mail.ru*
***О.В. Барская,*** *канд. пед. наук, доц., Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, E-mail: olyabarska@yahoo.com*

# РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ПРОТИВНИКА В БРИТАНСКОМ ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ КРЫМСКОЙ ВОЙНЫ

Теоретической основой статьи являются положения лингвистической имагологии, определяющие вербальные средства формирования образа врага в общественном сознании. Осуществлен анализ исследований Ж.-М. Карре, М.-Ф. Гийяра, Х. Дизеринка, Й. Леерсена, в которых прослеживается идея об обусловленности коллективного представления о гетерообразе спецификой национальной модели автообраза и историческим моментом, находящими своё отражение в медиадискурсе конкретного временного периода. Проведен компаративный анализ сущности понятий «стереотип», «имидж», «образ». В практической части исследования прослеживаются словесно-вербальные механизмы внедрения стереотипов в социальное сознание на примерах публикаций ведущих британских таблоидов середины XIX века The Daily News и The Times. В период Крымской кампании враждующая с Россией Великобритания имела целью сформировать в своём обществе недружественный образ государства-соперника, что претворялось в жизнь посредством текстово-семантической идеологизации медиапространства того времени. Сложная имаготипическая структура образа врага создавалась на страницах английских газет посредством «затуманивания» представления читателей о территориальном пространстве России, демонизации и «варваризации» российского правителя, примитивизации русского война и воинства, мифологизации важных для Великобритании объектов, таких, как Крым и Севастополь. Текущие цивилизационные процессы актуализируют исследования в области формирования общественной ментальной модели с помощью лингвистических приёмов.

*Ключевые слова:* **лингвистическая имагология, неприятель, стереотип, имидж, автообраз, гетерообраз, Крымская война, английская пресса, общественное сознание.**

Актуальность настоящего исследования обусловлена растущим интересом к образу «иного» или «чужого» как представителю другой культуры; к анализу стереотипов и «образов-миражей», создающих имидж одной страны в другой в определенную эпоху, иллюзорному представлению о «чужой» культуре; к изучению приемов идеологизации и мифологизации национальных образов через призму социальных и личных взглядов; к развитию имагологии, рассматривающей трансформацию интерпретации «чужого» в общественном сознании в оппозиции к понятию «свой»; к интерпретации комплексного образа «чужого», элементы которого зачастую создаются в угоду верхушки власти и в соответствии с текущим политическим курсом и могут смещаться по оценочной шкале «иной – чужой – враг»; к событиям Крымской войны как примеру политического противостояния европейских государств и российской цивилизационной культуры.

Цель исследования – анализ актуализации и интерпретации комплексного образа противника Великобритании в Крымской войне по оценочной шкале: «иной – чужой – враг», созданного в дискурсе британских газет середины XIX века на материале The Times и The Daily News.

Задачи исследования: изучение появления и развития понятия «чужого» как одного из ключевых терминов имагологии; разграничение понятий «стереотип», «имидж» и «имагологический образ»; выявление языковых средств, позволяющих структурировать образ противника в общественном сознании читателей британских газет периода Крымской войны.

Научная новизна работы состоит в том, что представлена имаготипическая структура, созданная в британском газетном дискурсе середины XIX века и репрезентирующая Россию как противника Великобритании в Крымской войне. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в комплексном анализе образа России в зарубежных СМИ различных периодов, а также в профессиональной подготовке студентов-лингвистов.

Крымская война является сложным историческим событием, заложившим основы современных геополитических, экономических и культурных процессов. Противостояние союзных европейских государств: Великобритании, Франции, Турции, Сардинии, с одной стороны, и Российской империи, с другой, привлекает внимание не только историков. Большое количество трудов посвящено политическим, межкультурным, массмедийным и другим аспектам военного противостояния. Лингвистические исследования, в свою очередь, помогают решить ряд проблем, связанных с репрезентацией Крымской войны в культурном пространстве стран-участниц конфликта, в том числе оценка себя, союзников и противников по оппозиционной шкале «свой – чужой».

Изучение образа другого государства и государствообразующего этноса тесно связано с развитием междисциплинарного научного направления, известного как имагология. По мнению В.Б. Земскова, эта дисциплина изучает «рецепцию и репрезентацию своего мира или мира других/чужих» [1, с. 5]. Ментальные модели, представляющие основу национальной идентичности, именуются имаготипическими структурами и являются объектом имагологии.

Одними из первых исследователей, обративших внимание на гетерообразы иной культуры в литературных произведениях, стали Ж.-М. Карре и М.-Ф. Гийяр. Они заинтересовались темой национальных мифов в коллективном сознании. В процессе интерпретации представление о нации как о сложном механизме может упроститься до систематизации и стереотипизации [2, с. 16]. Таким способом создаются «образы-миражи», то есть не как реально существующие, а как воображаемые общности. Исходя из этого, Х. Дизеринк считает, что нации и народы обретают временную конкретизацию в ходе исторического развития [3].

Для объективной оценки образа нации необходимо выйти за рамки обыденного национального мышления на уровень сверхнациональной идентичности. Для этого следует отказаться от стереотипов, которые так или иначе оказывают влияние на чистоту суждения, даже в лабораторных условиях. В результате исследований, Й. Леерсен приходит к выводу, что понятие «национальность» имеет субъективную природу, так как, выходя за рамки той или иной национальности, теряется сама идея принадлежности к той или иной культуре [4]. Соответственно, в основе имагологического анализа так или иначе оказывается оппозиция «свои – чужие». Исследование данной оппозиции позволяет выявить структурные различия языков и культур.

Репрезентация «чужих» происходит через характеристику стереотипов, имиджей и имагологических образов. Стереотипы – устойчивые представления о предмете или явлении действительности, обладающие выраженной эмоционально-оценочной окраской, обусловленной социально-культурными факторами. Имиджи рассматриваются на материале медиадискурса, имагологические образы – на основе художественных текстов. Стереотипы формируются в рамках определенной системы ценностей и, в свою очередь, влияют на нее: стереотип фиксирован, базируется на национально-культурной специфике, формируется бессознательно. Имидж – сознательно созданный образ сложного объекта с управляемой интерпретацией – формируется сознательно, связан с массовой культурой. Стереотип дает сжатое представление об объекте, имидж отделяет один объект от других, наделяя его выгодными пропагандисту свойствами. В отличие от образа, имидж не может быть нейтральным [5].

Существуют следующие разновидности образов: художественный образ, который может быть выраженным как вербально, так и невербально, словесно-вербальный образ и т. д. В структуру последнего входят два компонента: семантический и текстовый. Основными механизмами создания образов и образности являются использование сравнения, дескриптивной (изобразительно-выразительной) лексики, метафоризации и метонимизации. Все перечисленные механизмы тесно связаны с работой человеческого сознания, в частности со спецификой осмысления им мира и его репрезентации в языке. Для создания имиджа «иной» культуры используются те же приемы, однако целью являются политические и идеологические установки.

Основным предметом лингвистической имагологии являются различные способы репрезентации образа «чужого», имеющие вербальное выражение: очевидно, что речь идет о языковых средствах представления автообразов и гетерообразов [6]. Кроме того, с помощью таких средств осуществляется их сопоставление, противопоставление и сравнения. Образ «чужих» неразрывно связан с категорией оценки. А при трансформации образа из «иного» во «враждебный» тесно связана с оценочной характеристикой «свой – чужой» [7; 8]. Степень инаковости проявляется через градацию «иной – чужой – враг», где различается степень отчуждения.

В период Крымской войны ведущие британские газеты освещают военные события и создают в сознании общества комплексный образ противника – России. Эта задача осложняется тем, что Великобритания и Россия до рассматриваемого столкновения имели хорошие торговые и экономические отношения, являлись союзниками в войне с Наполеоном. Соответственно, британской публике необходимо постепенно поменять вектор отношения к Российской империи. Для этого выстраивается довольно сложная иерархическая имаготипическая структура. Так или иначе происходит сравнение автообраза британской нации с гетерообразом противника.

Одним из основных компонентов анализируемой ментальной модели является **территория**. Несмотря на обширные колониальные владения, в менталитете британцев есть их скромная, уютная, цивилизованная Англия и далекие земли, на которых они строят цивилизацию и где живут отсталые племена. Россия же неотделима от своих колониальных владений, и, соответственно, нельзя обозначить границу, где заканчивается цивилизация и начинается дикость. Британские политики и журналисты обращают внимание на то, что территория России огромна и не изведана. Газеты очерчивают горизонты – *"from Courland to Kamchatka"* [9, 21.09.1854] / *"from the basis of the Carpathians to the shores of the Caspian – along the whole extent of the southern frontier"* [9; 30.09.1854]. Данный пространственный размах отделяет два государства, проявляя отличия России от Британии, изображая ее «иной».

С первых статей, посвященных войне, британская пресса пытается возвысить автообраз британцев в истории, показывая особую значимость их превосходства над Российской империей, приписывая себе заслугу ее экономического

развития:*"Russian civilization is mainly the result of the friendly intercourse of the nation with England. Before the discovery of Archangel by the English, Russia waged an unequal contest with its western neighbours"* [9, 22.09.1854]. Газета намеренно подчеркивает дружеские взаимоотношения двух государств: *friendly intercourse,* противопоставляя эту связь, взаимодействию России с другими государствами. То есть отмечается, что «иная» культура российского государства могла бы быть признана «своей» благодаря усилиям Великобритании, но решила двигаться в противоположном направлении.

Так как территория противника огромна, здесь нельзя отделить прогрессивное общество от примитивного. Следовательно, в сознании британцев возникает некая «зона хаоса». В прессе нередко встречаются такие характеристики, как *chaotic, barbarian.* Уровень развития государства оценивается как примитивный: *"the same stage of civilization as the barbarians of THEODORIC, or GENSERIC, or ATILLA"* [10, 25.09.1854]. Для наглядной репрезентации данного имиджа приводятся имена наиболее известных предводителей варварских германских племен, в свое время представлявших угрозу для Римской цивилизации и пришедших из диких восточных степей. Соответственно, Россия ассоциируется с образом Николая I как очередного варварского правителя, несущего угрозу новой европейской культуре. Так, постепенно, от «иной» территории совершается переход в «чужую» варварскую культуру, глава которой уже «враг», бросивший вызов цивилизованному миру.

И теперь в прессе гетерообраз России как «иной» территории уже неотделим от враждебного имиджа царя: *"Russia and Nicholas are now drinking deep that cup of humiliation, which the latter has mingled for both"* [9, 21.09.1854]. Аллюзия на Библию должна подчеркнуть несправедливость притязаний Николая I и справедливую миссию Британии ведения войны на чужой территории, чтобы наказать дикого царя и, соответственно, его страну. Таким образом, противник из абстрактного имиджа некой территории трансформируется в конкретный образ, конкретную личность, к которой легче питать враждебные чувства. Это также позволяет возложить ответственность за все геополитические события на одного человека: *had placed the two States in hostile relations* [9, 22.09.1854]. Соответственно, следующим компонентом имаготипической структуры является имидж **русского царя**.

Образ Николая I представлен такими синонимами, как *emperor, autocrat, despot, czar*. Все они репрезентируют семантическое поле «абсолютная власть», позиционируя Россию как варварскую, рабовладельческую страну, отстающую в своем развитии. *Autocrat* и *despot* вызывают в сознании образы периода древних цивилизаций Греции, Персии, а *emperor* и *czar* апеллируют к образу римского императора, цезаря. Перечисленные термины в очередной раз подчеркивают, что Россия занимает «иную» ступень цивилизационного развития. Происходит воздействие стереотипа варварского государства, которое противостоит спокойствию и свободе европейских государств.

*"If after such unquestionable indications of weakness the inveterate enemy of the tranquillity and liberty of Europe is not effectually manacled before the war is concluded, a terrible responsibility will rest upon those Governments who have it in their power to chain him"* [9, 22.09.1854]. Можно заключить, что к представителю варварского рабовладельческого строя можно относиться как к рабу, заковав его в кандалы и посадив на цепь. Ведущие газеты Великобритании середины XIX века репрезентируют в картине мира британцев имидж «чужого» правителя, обладающего абсолютной властью над своими «рабами» и не признающего прогресса цивилизации. Он сам заслуживает того, чтобы оказаться в положении раба.

В структуру ментальной модели территории входит **имидж Крыма** как непосредственного театра военных действий. Для его репрезентации широко используются сравнения, так как прессе необходимо изобразить крымские ландшафты таким способом, чтобы читатель ясно представил себе передвижение армии или ход военных действий:*"The form of the eastern coast of the Crimea is not unlike that of the county of Pembroke and our readers may form a tolerably correct idea of the operations we are describing by supposing that the allied forces landed in St. Bride's Bay, just below St. David's, and then marched to the coast near Tenby"* [9, 14.10.1854]. В данном случае имидж Крыма соответствует шкале «свой» и связывает чужую территорию с хорошо знакомой британцам. Таких сравнений в прессе приводится достаточное количество, так как, действительно, некоторые ландшафты полуострова напоминают британские пейзажи.

Несомненно, территория противника репрезентируется в прессе через **имидж Севастополя**. Уже в начале военных действий в британском газетном дискурсе отмечается значение базы Черноморского флота для русского человека. Город представлен как хранитель, защитник границ «Матушки-Руси», «Святой земли», причем подчеркивается, что другие пограничные города несравнимы по ценности с осаждаемой союзниками крепостью: *"It is not only «Mother Russia» Who is «Holy;» nor is Moscow the only holy city in the empire. The cities of the interior are sacred as citadels of the Muscovite nationality: and the frontier cities are sacred as the guards of that nationality; and of those frontier cities, none is so sacred as Sebastopol"* [9, 14.10.1854]. Представляя большую значимость для противника, город, несомненно, должен стать главной целью для британцев и их союзников. Взятие Севастополя начинает носить такое же сакральное значение для осаждающих, как и сам город для защитников.

В британской прессе все чаще появляются слова со значением успеха, захвата, уничтожения. *"We will not venture to predict that the forces of the Allies will in every point succeed, and that the capture of Sebastopol, the destruction of the Russian fleet, and the annihilation of Russian influence in the Black Sea are the necessary and inevitable consequences of the attack"* [10, 18.09.1854]. Таким образом, Севастополь идеологизируется и становится неотъемлемой частью имиджа противника, непосредственной целью операции, успехом всей кампании, ведущим к уничтожению власти Российской империи как в регионе, так и на общеполитической арене. Кроме идеологизации Севастополя и военных событий, происходит их мифологизация, так, Севастополь неоднократно сравнивается с Троей: *"within the walls of Troy"* [9, 25.12.1854]. Город представлен как нерушимая крепость и символ победы.

Важным компонентом ментальной модели противника в британской прессе является **имидж воина**, непосредственно находящегося на поле сражения. В данном аспекте уже не встречается концепт «иной», шкала все больше смещается по градации враждебности. На основе, внедряемой в сознание читателей мифологизации и стереотипизации, газеты особо тщательно отбирают оценочную лексику. Имидж русского воина базируется на изображении полуголодного изможденного раба, безжизненного и физически слабого, что соответствует имиджу России как рабовладельческого государства. Британцы представляют русских солдат не заинтересованными в противостоянии союзникам: *"Russian soldiers were occasionally spoken of with disparagement as half-starved and spiritless serfs, whose physical weakness must necessarily disqualify them for vigorous action, and even a high military authority among ourselves described them as men to whom a British soldier would be disposed to present "bread rather than the bayonet"* [10, 18.10.1854].

Однако, несмотря на эту стереотипизацию слабости и беспомощности, русские солдаты слепо преданы своему господину, как и положено рабу. Газеты неоднократно пишут о проявлении противником терпения, храбрости, отваги, об их прилежной исполнительности: *"We do not deny the patient courage of the Russian soldier"* [10; 18.10.1854]. … *"the Russian soldiers are most patient and obedient in the execution of orders"* [9, 25.07.1855].

Оценке подвергаются и отдельные рода войск. «Русская пехота оценивается как сносная, кавалерия же совершенно неспособна атаковать, и только артиллерия получила высокую оценку в глазах британцев» [11]: *"The Russian foot soldiers have probably, fairly considered, neither gained nor lost much reputation during the present campaign … the coolness and good order … their obstinacy in defending their works, … show them to possess many of the most useful qualities of the soldier … The Russian cavalry … proved … utterly unable to cope with the fiery charge of our gallant brigades. It is in the artillery …that Russia appears most formidable"* [10, 04.10.1854]. Артиллерия приобретает образ по-настоящему страшной силы. Интенсивность стрельбы пугает, но в то же время восхищает британцев. Это «враждебная» сила, но заслуживающая уважения как «иная», равная по значению.

Интересно также в гетерообразе противника отметить присутствие стереотипа о повальном пьянстве русских. Под воздействием спиртного они становятся неуправляемыми, дикими и устрашающими: продолжительно и громко кричат, лучше сражаются. Они представлены жителями территории хаоса, варварами, которыми их активно репрезентируют британские газеты середины XIX века: *"If the Russian soldier fights better under the fumes of raki, out with the raki-bottle, and give him as much as he can bear"* [10, 28.10.1854]. Таким образом, газета *The Times*, как и в примере выше, имеет своей задачей отразить в сознании британцев, что русские плохо снабжены и хлебом, и оружием, но для того, чтобы заставить их сражаться, командование позаботилось о том, чтобы обеспечить их значительным количеством спиртного. Кроме иносказания, британские газеты также прямо сообщают о превосходстве союзников над русскими солдатами: *"the Russian soldier is no match for the soldier of France and England"* [9, 07.11.1854].

«Свои» солдаты тоже выказывают преданность и мужество, но они это делают не по принуждению, а из чувства справедливости. Они защищают союзника – Турцию – от абсолютного зла. Ведущие издания сообщают, что британская армия очень изменилась, условия жизни солдат стали лучше, все их жалобы открыто публикуются в прессе, и недостатки военного быта устраняются: *"On the contrary, his conduct and carriage were never so exemplary as now; his attachment to his officers is most strikingly evinced throughout the correspondence to which we have referred; and the renown of the British arms has been extended and exalted by a series of exploits which will well sustain a comparison with those of any former war"* [10, 25.11.1854]. Состояние войск сравнивается с предыдущими военными кампаниями, отмечаются значительные улучшения, и газеты особо подчеркивают свою значимость в этом.

Достаточно сложной задачей для газет было не только трансформировать образ России из «своего» союзника в «иного» варвара, а затем и непосредственного «врага», но и кардинально поменять отношение британского общества к французам. Извечные враги англичан теперь становились союзниками. Не оставалось времени осуществлять трансформацию постепенно, поэтому необходимо было сначала полностью переключить сознание британцев на их отношения с Россией. Так, в первых сообщениях об объявлении войны и вплоть до высадки десанта у берегов Евпатории Франции уделяется совсем незначительное пространство на страницах британских газет. Речь все больше о Европе в целом – *those Governments*. После некоторого затишья Франция вновь появляется в прессе как давний друг и союзник.

Намеренно подчеркивается, что Англия не одна в этой войне:*"But we must not forget that we are not alone in this matter-that we have gallant and faithful allies, whose blood has been mingled with our own on the glorious battle-fields of Alma and Inkermann, whose danger is our danger, and whose safety our safety"* [10, 25.11.1854]. Используется лексика *faithful, mingled,* которая свидетельствует о единении наций, о признании французов «своими». Этот эффект усиливается посредством эпифоры и параллельных конструкций: *whose blood has been mingled with our own, whose danger is our danger, and whose safety our safety:* газеты настаивают на кровной связи англичан и французов.

Недостатки соседа пытаются трансформировать в достоинства. Французы представлены как более опытная, хорошо подготовленная в военном отношении армия: *"If England be not a military nation France may pre-eminently vindicate to herself the title of a people of soldiers"* [10, 25.11.1854]. Таким образом, у Великобритании чудесным образом появился союзник, на которого можно полностью положиться и даже дать ему возможность вести более активные боевые действия, ведь у него больше опыта.

Турция – мусульманское государство, но от него можно получить определенные преимущества, а в случае распада – и территории. Следовательно, этот союзник в данный момент должен получить положительную оценку. Газеты не отражают стереотипов о дикости и безжалостности башибузуков. Поведение турок в бою оценивается британскими корреспондентами как организованное и храброе: *"The Turks naturally possess in an eminent degree some of the best qualities of soldier. They are patient, sober, tractable, hardy, capable of great endurance, and content with indifferent food. As regards their bravery, they are probably neither more nor less courageous than other people in the same state of civilization"* [10, 29.11.1854]. Это войска, на которые можно положиться. Они характеризуются такими положительными качествами, как непьющие, послушные, мужественные, терпеливые, непритязательные в еде, выносливые и смелые. Таким образом, происходит идеализация и причисление изначально «чужой» нации к «своим».

В результате анализа репрезентации образа противника, созданного британскими газетами The Times и The Daily News в середине XIX века, выявлены типичные стереотипы и имиджи русской культуры, осуществлена характеристика противника по оценочной шкале: «иной – чужой – враг». Сложная имаготипическая структура России включает в себя имиджи территории, царя, воина. Территория, в свою очередь, отображает как понятие всей России, так и непосредственно театр военных действий. Имидж территории подвергается трансформации в связи со сменой политического курса государства и превращается из «своего» рынка сбыта и «своей» сферы влияния в «иную», непознанную землю и «чужую», нецивилизованную страну. Имидж царя представлен как воплощение чуждого политического строя – тирании и деспотии. При изображении воина возникают стереотипы «чужого» русского пьяного солдата, голодного крепостного в сравнении со свободными «своими» солдатами и офицерами. Создается оппозиция: «свои» – это британцы, французы и турки, «чужие» – русские воины. Британский газетный дискурс смещает оценку противника и союзников по шкале «иной – чужой – враг» в противоположных направлениях для России и Франции. Таким образом, представляется перспективным изучение трансформации образа России в дискурсе современных зарубежных СМИ в аспекте геополитических изменений в новой и новейшей истории.

Библиографический список


1. Земсков В.Б. Россия на «переломе». *На переломе: образ России прошлой и современной в культуре и литературе Европы и Америки (конец XX – начало XXI вв.).* Москва: Новый хронограф, 2011.
2. Поляков О.Ю., Полякова О.А. *Имагология: теоретико-методологические основы.* Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013.
3. Dyserinck H. *Imagology and the Problem of Ethnic Identity.* Available at: https://is.muni.cz/el/1421/podzim2009/NIDCC03_01/um/2_Dyserinck.pdf
4. Поляков О.Ю.Й. Леерссен о репрезентации национальных образов в системе культуры. *Знание. Понимание. Умение.* 2015; № 3: 162–168.
5. Феофанов О.А. Стереотип и «имидж» в буржуазной пропаганде. *Вопросы философии.* 1980; № 6: 89–100.
6. Феррони В.В. Три лика другого: «Другой», «Иной», «Чужой». *Вестник Воронежского государственного университета.* 2012; № 1: 112–130.
7. Свинкина М.Ю. Градуальная оппозиция «свой – иной, другой, чужой» в русском и немецком языках. *Научный диалог.* 2016; № 6 (54): 94–105.
8. Сенявский А.С., Сенявская Е.С. Историческая имагология и проблема формирования «образа врага» (на материалах российской истории XX века). *Вестник РУДН.* Серия: История России. 2006; № 2 (6): 54–72.
9. *The Daily News*. London, 1854–1856.
10. *The Times*. London, 1854–1856.
11. Некрасова М.Ю. *Репрезентация события CRIMEAN WAR в публичном и приватном англоязычном дискурсе середины XIX в.* Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2021.


References


1. Zemskov V.B. Rossiya na «perelome». *Na perelome: obraz Rossii proshloj i sovremennoj v kul'ture i literature Evropy i Ameriki (konec XX – nachalo XXI vv.).* Moskva: Novyj hronograf, 2011.
2. Polyakov O.Yu., Polyakova O.A. *Imagologiya: teoretiko-metodologicheskie osnovy.* Kirov: OOO "Raduga-PRESS", 2013.
3. Dyserinck H. *Imagology and the Problem of Ethnic Identity.* Available at: https://is.muni.cz/el/1421/podzim2009/NIDCC03_01/um/2_Dyserinck.pdf
4. Polyakov O.Yu.J. Leerssen o reprezentacii nacional'nyh obrazov v sisteme kul'tury. *Znanie. Ponimanie. Umenie.* 2015; № 3: 162-168.
5. Feofanov O.A. Stepeotip i «imidzh» v bupzhuaznoj ppopagande. *Voprosy filosofii.* 1980; № 6: 89-100.
6. Ferroni V.V. Tri lika drugogo: «Drugoj», «Inoj», «Chuzhoj». *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2012; № 1: 112-130.
7. Svinkina M.Yu. Gradual'naya oppoziciya «svoj – inoj, drugoj, chuzhoj» v russkom i nemeckom yazykah. *Nauchnyj dialog.* 2016; № 6 (54): 94-105.
8. Senyavskij A.S., Senyavskaya E.S. Istoricheskaya imagologiya i problema formirovaniya «obraza vraga» (na materialah rossijskoj istorii XX veka). *Vestnik RUDN*. Seriya: Istoriya Rossii. 2006; № 2 (6): 54-72.
9. *The Daily News*. London, 1854-1856.
10. *The Times*. London, 1854-1856.
11. Nekrasova M.Yu. *Reprezentaciya sobytiya CRIMEAN WAR v publichnom i privatnom angloyazychnom diskurse serediny XIX v.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2021.


*Статья поступила в редакцию 13.12.22*

УДК 802.0 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-295-298

***Omarbl Bestoon,*** *postgraduate, Voronezh State University (Voronezh, Russia), E-mail: bestoonomarbl@gmail.com*

**KURDISH MEDIA IN MID- AND LATE 2000s AS A FACTOR OF ETHNIC SELF-IDENTIFICATION.** The media of the Kurds, being the core of the media culture of this ethnic community, is not only a mirror of social struggle, but also an enzyme of national self-identification, self-determination of the people. The media of Iraqi Kurdistan have for many years acted as a driving force in the struggle for the creation of an independent state, this fact has determined the relevance of studying this topic through the prism of media culture. Nowadays, journalists continue the line of cultural continuity and create relevant media texts that reinforce the traditional values of the Kurds, their ethnic independence and national identity. The objective of this article is to expose the national-patriotic dominants of the Kurdish media in the 1950s – 1980-s, stressing the problem of national self-identification. While considering opportunities of national journalism, the fundamental issue is the unity of all the peoples of Kurdistan, fighting for the creation of a single statehood, which implies the existence of territorial integrity and cultural, linguistic, first of all, kinship of the tribes living in the mountains of Kurdistan. The opinions of peoples' representatives, closely associated with the Kurds, the reaction of various social groups, in particular, representatives of the parties of those years, were widely covered in the press of Iraq and neighboring states. Iraqi Kurdistan, for many historical reasons, has taken a leading position in the development of national media as a factor in the self-identification of the people. The historical and cultural method with elements of political analysis of media discourse has become a method for considering the problems of the formation of the national media of the Kurds. The study of the media discourse of the Kurds of the middle and the end of the last century is of undoubted theoretical significance as the development of classical problems in the theory of journalism, in particular as the disclosure of the features of the embodiment in the media of self-identification of an ethnic group. This problem exposure has a direct outlet to the practice of the mass media, acting as an instrument of agitation and rallying the organizers of the peoples struggle for their rights.

*Key words:* **Kurdistan, national self-identification, Kurdish media, media culture of ethnic community, Iraq newspapers.**

***Омарбл Бестун,*** *аспирант, Воронежский государственный университет (ВГУ), г. Воронеж, E-mail: bestoonomarbl@gmail.com*

# КУРДСКИЕ СМИ СЕРЕДИНЫ И КОНЦА XX ВЕКА КАК ФАКТОР САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ЭТНОСА

Средства массовой информации курдов, являясь ядром медиакультуры этого этнического сообщества, стали не только зеркалом социальной борьбы, но и ферментом национальной самоидентификации, самоопределения народа, что сегодня тесно связано с работой СМИ. СМИ Иракского Курдистана на протяжении многих лет выступали движущей силой в борьбе за создание независимого государства, это определило актуальность изучения темы сквозь призму медийной культуры. Актуальным для изучения СМИ Курдистана является вопрос о функционировании первых изданий, где были концептуально сформулированы требования курдов к правящим элитам Ирака. В настоящее время журналисты продолжают линию культурной преемственности, создают медиатексты, которые укрепляют традиционные ценности курдов, их этническую независимость и национальную идентичность. Целью данной статьи было выявление и характеристика национально-патриотической линии курдских СМИ в послевоенный период, особенно в период 1950-х–1980-х годов с акцентуацией проблемы национальной самоидентификации, самоопределения курдского этноса. Задачами работы в этой ситуации выступают: анализ условий развития курдских СМИ после Второй мировой войны; выделение тематических доминант в прессе 1950-х–1980-х гг.; уточнение особенностей освещения этно-религиозных конфликтов в СМИ в контексте арабо-курдских противоречий. При рассмотрении возможностей национальной журналистики, на наш взгляд, основополагающим вопросом является единство всех этносов Южного (Иракского) Курдистана, борющихся за создание единой государственности, что подразумевает наличие территориальной целостности и культурного, языкового, прежде всего, родства племен, проживающих в горах Курдистана. В данной плоскости тема пока не изучена, что позволяет говорить о новизне нашей работы. После Второй мировой войны мнения представителей народов, тесно связанных с курдами, реакция различных социальных групп, в частности выступления в СМИ представителей партий тех лет, широко освещались в прессе Ирака и соседних государств. Иракский Курдистан по многим историческим причинам занял лидирующие позиции в развитии национальных средств массовой информации как фактор самоидентификации народа. Историко-культурный метод с элементами политического анализа медийного дискурса, о котором уже писали некоторые курдские авторы [1, с. 14], стал основным методом рассмотрения проблем формирования национальных СМИ курдов [2, с. 4–5]. Изучение медиадискурса курдов середины и конца прошлого века имеет несомненное теоретическое значение как развитие классической проблематики в теории журналистики, в частности как раскрытие особенностей воплощения в СМИ идей самоидентификации этноса. Но эта же проблема имеет прямой выход на практику массмедиа, выступающих в качестве инструмента агитации и сплочения организаторов борьбы народов за свои права. Журналистика курдов нуждается в помощи, в рекомендациях независимых медиакритиков.

*Ключевые слова:* **Курдистан, национальная самоидентификация, курдские СМИ, медиакультура этнического сообщества, газеты Ирака.**

В середине 1958 г. в Ираке произошла революция, положившая конец правлению династии Хашемитов. Ирак стал республикой, революция имела большое политическое значение для всего Арабского Востока. Во главе восставших стоял офицер иракской армии Абдулкарим Касем, на которого курды возлагали большие надежды. В первые месяцы после смещения монарха почти все партии и общественные организации поддерживали восставших и лично А. Касема. Курды принимали активное участие в свержении монархии, надеясь на укрепление своей автономии, и на первых порах согласие было, о чем свидетельствовали и СМИ тех лет. В документах конца 1950 годов и в Основном Законе государства Ирак, принятом в 1958 году, арабы и курды рассматриваются как равные народы Ирака, как социальные партнеры. Их национальные права в рамках единого Ирака гарантировались статьёй 3 Конституциии [3, с. 75]. К сожалению, данная статья фактически осталась декларацией о намерениях, но сам факт признания прав курдского этноса был значительным шагом вперёд на пути к образованию единого государства курдов. Газеты тех лет, издаваемые на курдском языке, иногда освещали события слишком оптимистично, но это было выражение народных надежд на изменение ситуации. Разочарование пришло достаточно быстро.

**1. Курдский вопрос в XX веке сквозь медийную призму**

Этно-культурологическая категория «курдский народ» отражает долгую историю, полную драматизма и нередко – трагизма. Курды издревле селились в местах, расположенных на стыке современных государств: Сирии, Ирака, Турции и Ирана, но, как и палестинцы, они часто называют себя «рассеянным» народом, т. е. народом, который по разным причинам был рассеян по всему миру [4, http://www.iimes.ru/?p=7064]. Этнографическая история народа очень интересна, но крайне запутана. О курдах (кордейцах) в Европе писали еще до нашей эры, например, древние греки (Гекатей Милетский), но их историческая судьба оказалась настолько сложной и противоречивой, что порой наличие неясностей делало её интерпретацию мифологизированной. Многие историки писали о племени «куртиев», обитавшем в Персии, на территории современной Армении и в районе Иракского Курдистана, который стал базой формирования сегодняшнего автономного Южного Курдистана в Ираке, добившегося статуса фактической самостоятельности и особых отношений с правительством Багдада. События в Южном Курдистане XX века можно считать ферментом глобального этноконфессионального конфликта в наше время, это конфликт, во многом перекликающийся с событиями в Африке, Йемене, Палестине, Украине и т. п.

Учёные различают «географический» Курдистан как обширное место проживания этноса, независимо от границ и сегодняшнего государственного статуса, а также Южный Курдистан как автономное образование в Ираке [4, http://www.iimes.ru; 5]. Историческая эволюция курдов отражена в Конституции Южного Курдистана. Политологи, анализируя этот документ, говорят о «полугосударственности» Южного Курдистана как центра освободительного движения всех курдов мира, которых насчитывается более 50 млн. [5, http://www.iimes.ru/?p=7105; 6, http://www.iimes.ru/rus/stat/2003/25-09-03.html]. В Конституции Южного Курдистана подчеркнуто: «Курды – древний народ, который тысячелетиями жил на своей родине в Курдистане, нация со всеми атрибутами, которые дают ей право осуществлять право на самоопределение подобно другим нациям и народностям мира. Это право было впервые признано в четырнадцати пунктах Вудро Вильсона, изданных в конце Первой мировой войны, и принципы которых с тех пор закрепились в международном праве» [7, https://unpo.org/article/538?id=538]. Далее в основополагающем документе подчеркивалось, что «Ирак был принят в Лигу Наций, это было обусловлено тем, что Ирак выступил с заявлением, которое он сделал 30 мая 1932 года. Заявление включает в себя ряд международных обязательств и устанавливает гарантии прав курдов, в соответствии со статьей 10 названного выше заявления. Эти обязательства были переданы Организации Объединенных Наций и действуют по сей день.

Четыре города (Эрбиль, Киркук, Сулеймания и Духок) в Ираке стали центрами этнической кристаллизации многих племён, влившихся в сегодняшний курдский этнос (например, мукри, джаф, горан и многие др.). В религиозном и национальном плане они представляли собой синтез мусульман-суннитов, находящихся под влиянием Шафиитского мазхаба, и это составляет около 70% курдского населения, шиитов (около 12%), ассирийцев (ассиро-халдеи), которые составляют 4% жителей Южного Курдистана, туркоманов (около 10%), а также армян, евреев, арабов, которых, кстати, тоже немало, около 4,5% [8, с. 93]. В религиозном плане интересны не только мусульмане и иудеи, но и христиане, зороастрийцы, езиды и другие группы населения, которые при всей пестроте этнографической картины, как правило, органично вливаются в этническую общность «курдский народ», однако интересы множества страт населения порождает и межэтнические конфликты, подчас приводящие к кровопролитным схваткам из-за земли, нефти, воды и т. п. Кроме того, надо упомянуть и о этноконфессиональных противоречиях, не способствующих единству в Курдистане. Как известно, национализм малых народов нередко принимает обострённо-жесткий характер, что ведёт к проявлениям экстремизма. Однако в случае с курдскими массмедиа этой крайности почти удалось избежать, и курдские СМИ второй половины XX века смогли полно выразить национальные чаяния «народа без родины» [9, http//www.iimes.ru/rus/stat/2003/25-09-03.htm].

**2. Пресса Курдистана в середине и конце XX века: синтез политики и культуры в контексте борьбы за самоуправление**

Во второй половине XX века, особенно в конце 1950-х и в 1960-х гг. политическая ситуация в Ираке была очень напряженной, наблюдался экономический кризис, который не способствовал политической стабильности. Политические партии активизировали свою деятельность, борясь за авторитет в массах избирателей. Цель всех партий и государственных организаций заключалась в ликвидации последствий монархического режима и в создании новой Иракской республики, функционирующей на принципах равноправия и демократии. Для курдского движения этот процесс имел двойное значение. Следовало, с одной стороны, создать демократическую систему управления и самоуправления, взяв лучшее в мировой практике. С другой стороны, было важно сохранить без особых потерь традицию местного самоуправления, в которой значительную роль играли родо-племенные отношения, не всегда похожие на западные демократические правила и на либеральные социальные институты. Диалог с Западом осложнялся мифом о воинственности и даже агрессивности курдского сообщества, якобы привыкшего к террористическим методам достижения своих целей.

Демократизация отношений после победы над фашизмом оживила СМИ Ирака. В стране наблюдался подъём идей плюрализма и гласности. Появилось немало новых изданий. В первые годы после Второй мировой войны наблюдалась активизация левых движений, как и во всем мире. Коммунисты Курдистана выпускали в самом конце пятидесятых годов прошлого века газету «Азади» («Свобода»), где подчеркивали роль СССР в победе над фашизмом, хотя жизнь курдов, бежавших от репрессий еще до войны в СССР, не была радостной: они пережили сталинскую депортацию и тяготы быта в Закавказье, куда многие из

них бежали от турецкой эксплуатации еще в начале XX в. С коммунистами и редактором «Свободы» Ш. Ронгарежи нередко солидаризировалась ежедневная курдская газета «Хабат» («Борьба»), редактируемая литератором Ибрагимом Ахмадом и дистанцировавшаяся от сталинизма, но еще больше ненавидящая арабский национализм и турецкий шовинизм. В 1960-е годы лидеры Демократической партии Курдистана превратили «Борьбу» в свой организационный центр, который и возглавил И. Ахмат, бывший редактор общественно-литературного журнала «Галавеж» («Звезда»). Первые несколько номеров газеты «Борьба» печатались на курдском языке, но по ряду причин, связанных с проблемой распространения и экономической целесообразности, основным языком стал арабский.

Газета публиковала статьи виднейших курдских деятелей политики и культуры, причем иногда в целях достижения компромисса поддерживала и новый багдадский режим, но чаще как орган оппозиционной партии, т. е. орган Курдской национальной партии, более известной как Демократическая партия Курдистана (ДПК), выступала за автономию курдского народа в рамках единой страны. Требование широкой автономии и федерализации оставалось главной темой, хотя многие авторы «Борьбы» писали и о конфедерации, что не нашло отклика в правящих кругах Ирака. Много внимания уделялось воспитанию молодежи и сохранению культурного наследия предков. Универсальное пропагандистское издание «Хабат» выходит и сегодня, отражая сложности межпартийной конкуренции, специфику спора между самими курдами, их группировками. Убеждающая сила газеты заключалась в пафосе независимости и самопожертвования истинных патриотов. Несмотря на преследования, изданию удавалось сохранять достаточно высокий тираж, достигающий 15–20 тысяч экземпляров.

В начале 1950-х годов, когда мусульманские идеи и ценности динамично распространялись по всему миру, в Ираке появился универсальный и в значительной части религиозный курдский журнал «Al-Nour» («Свет»), издаваемый в Багдаде группой верующих журналистов, во главе которых стоял священник Юссеф Бабана. Журнал выходил на арабском языке, но его название писалось на халдейском языке, это была специфика языковой политики редакции. Первый номер «Al-Nour» вышел в декабре 1949 года, а последний – в марте 1956 года. В журнале защищались идеи толерантности и содружества религий.

Важным звеном в пропаганде курдских идеалов можно считать радио. Еще в 1930-е годы оно стало популярным среди всех слоёв населения. В 1950-е – 1980-е годы радио как источник новостной информации для масс лидировало, но потом его потеснило ТВ как источник развлекательной информации и оперативных репортажей. Огромный резонанс в обществе вызвал показ по ТВ казни лидера правительства Абделя Керима Касема в феврале 1963 г., когда к власти пришли активисты партии БААС во главе с Саддамом Хуссейном. Хуссейн стал со временем ненавистным врагом курдов и запретил почти все их газеты.

Курдский отдел Иракского радио отличала гибкая политика в пропаганде национальных идей, чувствовалась любовь редакции к национальной музыке и песням. Важной составляющей передач была национальная мифология, притчи, фольклор Месопотамии. Можно понять источник любви курдов к устному народному творчеству: устное слово, передающее из поколения в поколение ценности предков, позволяло легко узнать «своих». Религиозные передачи на радио во второй половине XX в. продвигали в основном идеи ислама, но и представители иных вер и культов получали слово. Езиды регулярно освещали по радио и ТВ свою культуру, ассирийцы – свою, хотя большинство курдов не испытывали тёплых чувств к «чужакам». Но принцип веротерпимости долгие годы не давал негативным эмоциям перерасти в конфликт. И курдская журналистика, играя роль посредника между разными социальными группами, в середине XX века пользовалась доверием масс. Её авторитет способствовал самоактуализации этноса.

В качественной газете «Рай Гал» («Мнение народа») издатель Садик Едокини, а также главный редактор, адвокат Садак Абдулла, поставили цель – повысить уровень образования курдов, приобщить их к европейским ценностям. Отличительной чертой журнала можно считать активное участие в его работе иракских литераторов (Хафиха Кази, Ибрагима Ахмеда и др.), что подтолкнуло многих авторов к пропаганде идей национализма в образной форме. Переводчики с русского языка знакомили курдов с Л. Толстым, А. Чеховым, М. Горьким, М. Шолоховым. Публицист и гражданский активист Хафиз Мустафа Кази накануне Революции 1958 года начал издавать иллюстрированный журнал «Надежда», где речь часто шла о правах женщин, которые в Ираке подвергались унижениям и не имели равных прав с мужчинами. Используя общедоступную лексику и визуализацию, авторы журнала показали как красоту пейзажей Курдистана, так и пороки социального мироустройства. Хафиз Кази в своих очерках описал жизнь городской бедноты, детей и женщин. Его кумиром был русский классик М. Горький.

В это же время в Курдистане проявился интерес к образовательному потенциалу СМИ. Пример тому журнал «Заря», редактор которого А.Х. Марф Хазнадар, как и Ибрагим Ахмад, Садик Едокини, Садак Абдулла, Хафиз Кази и др., призвал к выходу курдов из самоизоляции. Обмены культурными ценностями, знакомство с мировой классикой, посещение зарубежных стран – всё это расширяло кругозор читателей, поощряло граждан к самообразованию с помощью медиа, давало повод для новых дискуссий о самоопределении и государственности этноса.

В мае 1954 г. вышел в свет первый номер общественно-литературного журнала «Хатау» (Солнце), вокруг которого объединились известные литераторы: Т.В. Меривани, Маджида Аасскара, поэт Канаа. Позже к ним присоединились деятели культуры Башир Мушейр, Мохаммед Тауфик Варди и Шакер Фаттах. Журнал был опубликован в Эрбиле, главный редактор Г. Мукривани, как и его заместитель, адвокат Ибрагим Азиз Дзе, был одним из ее авторов и соредактором. Редакторы не забыли и женщин-писателей, включая признанную в арабском мире Адибу. Гиу Мукриани, сотрудничая со многими авторами разных взглядов, привык к плюрализму, его журнал можно назвать либеральным культурологическим изданием, «толстым журналом», похожим на русский «Новый мир».

Над прессой курдов из-за ужесточения режима в 1960–1970-х гг. нависла угроза. Правительство не выполнило своих обещаний, курдский вопрос оставался нерешенным, против демократических и прогрессивных сил начались репрессии. Правительство А.К. Касема, а позже и правительство свергнувших Касема баасистов проводило жесткую политику по отношению к СМИ, закрывались прогрессивные газеты и журналы. В первой половине 1961 г. почти все курдские политические газеты были закрыты. Пример тому – газета «Хабат». За опубликование статьи «Курдский народ» ее главный редактор Ибрагим Ахмед в ноябре 1960 г. предстал перед судом. В газете «Ас-Саура» («Революция») в феврале 1961 г. появилась статья, призывавшая «покончить с заигрыванием с курдами» и «расплавить курдскую нацию среди арабов»[5, с. 35; 6, с. 4–5]. Эта ситуация породила ответную реакцию курдов, что обострило конфликт гражданского общества с властью и активизировало процесс самоидентификации этноса.

Годы революции, вторая половина 1950-х гг., считаются наиболее плодотворными для развития прессы Курдистана. Начиная с периода после второй мировой войны, СМИ регулярно поднимали вопрос о единстве курдского этноса, что делало их тон решительным и убедительным. Рассмотрев состояние СМИ курдов и выявив, что периодика оставалась наиболее активным каналом связи с массами, мы пришли к таким выводам:

1. Курдов нельзя считать «малым народом», смирившимся со своим положением. Многовековая культура, связанная с культурой Междуречья, Месопотамии и античной Греции, с помощью журналистов укрепляется в XX веке, а сегодня, в условиях «рассеяния» и многолетних дискуссий о путях реализации планов объединения нации, эта культурная магистраль всё больше выдвигается на первый план медийной работы. Медиатизация политики может быть названа ведущей тенденцией эволюции национальных СМИ. Наследие середины века сочеталось в СМИ с воспоминаниями о древних временах, с тягой к фольклору и историзму медийного дискурса.

2. Цензура, особенно политическая, была в СМИ Ирака середины XX века жесткой. Арабские фундаменталисты в своих печатных органах постоянно отрицали факт наличия права на самоопределение и культурную самоидентификацию. Курды с особой надеждой смотрели на развитие событий в Багдаде, поддерживая власть и надеясь на ответную лояльность, чего не дождались. Чиновники из администрации С. Хуссейна считали, что Ирак является частью арабского мира, а люди, живущие там, – либо арабами, либо гостями. Если курды гости, то не должны иметь землю. Журналисты и гражданские активисты (Ибрагим Ахмад, Садик Едокини, Джамил Рашид и др.) регулярно критиковали шовинизм и антикурдскую позицию властей. В 1960-е–1970-е годы положение прессы было весьма тяжелым, усилился террор по отношению к редакторам. Правительство Саддама Хуссейна, вопреки обещаниям, заняло антикурдскую позицию, что позже привело к кровопролитным столкновениям и гибели сотен тысяч курдов. Прогрессивная журналистика в союзе с политиками и деятелями культуры Ирака выступила как инструмент сплочения всех курдов в борьбе за свои права. Примером функционирования передовой прессы можно считать газету «Хабат», поместившую на своих страницах много достоверных и качественных материалов.

3. Положение прессы в первой половине 1960-х годов и в конце 1970-х гг. было особенно тяжелым, так как усилился полицейский террор по отношению к редакторам и работникам массмедиа, но динамика функционирования курдской периодической печати в целом оставалась удовлетворительной. Такие газеты, как ежедневная «Хабат» («Борьба»). «Рай Гал» («Мнение народа»), «Азади» («Свобода») и т. п., стали организационными центрами борьбы за национальное единство. Журналы курдов, печатающие литературные произведения, тесно связаны с народным творчеством, с многовековым фольклором. Искусство слова всегда уважалось и считалось основой обучения детей грамоте. Эта деталь хорошо демонстрирует специфику национального духа и образовательной стратегии руководителей Курдистана. Свободолюбие и независимость как идеалы нации передаются из уст в уста, питая журналистику и культуру.

Таким образом, приведённые факты и проанализированные факторы развития СМИ курдов во второй половине прошлого века убеждают в актуальности тематики и новизне нашего подхода к раскрытию темы. Уяснив факторы эволюции курдских СМИ в период 1950–1980-х годов, мы показали значение традиционной культуры курдов, что важно в условиях современных дискуссий. Журналисты должны более последовательно обнажать не только пороки иракской власти в национальном вопросе, но и помогать партиям и объединениям курдов преодолеть замкнутость, недостатки в своей работе по объединению всех слоёв курдского населения.

Библиографический список

1. Муафак Ахмад. *Печать Иракского Курдистана: Основные этапы развития и особенности функционирования в современных условиях*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1998.
2. Хорольский В. Запад и «не-Запад». Поворотные пункты в истории мировой журналистики нашего времени. *Журналистика развивающихся стран: переходный этап эволюции*: сборник статей аспирантов факультета журналистики ВГУ. Воронеж, 2019: 5–8.
3. Анвар Адил. *Курдский вопрос в Ираке (1958–91 гг.)*. Диссертация ... кандидата исторических наук. Москва, 2004.
4. Мосаки Н.З. *Курдские информационные холдинги (к 110-летию курдской журналистики)*. Available at: http://www.iimes.ru/?p=7064
5. Мосаки Н.З. *Современные курдские газеты Южного Курдистана*. 2008; 30 апреля. Available at: http://www.iimes.ru/?p=7105
6. Загорнова Е.В. *Развитие СМИ на территории этнографического Курдистана*. Москва: ИБВ, 2003. Available at: http://www.iimes.ru/rus/stat/2003/25-09-03.htm
7. *Kurdistan: Constitution of the Iraqi Kurdistan Region*. 2004. Available at: https://unpo.org/article/538?id=538
8. Саribекян С.С. *Курдский вопрос в международных отношениях*. Диссертация … кандидата политических наук. Москва, 2003.
9. Авдои Т.С. *Курдский вопрос в современных международных отношениях*. Диссертация … кандидата политических наук. Москва, 2009. Available at: https://unpo.org/article/538?id=538

References

1. Muafak Ahmad. *Pechat' Irakskogo Kurdistana: Osnovnye `etapy razvitiya i osobennosti funkcionirovaniya v sovremennyh usloviyah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1998.
2. Horol'skij V. Zapad i "ne-Zapad". Povorotnye punkty v istorii mirovoj zhurnalistiki nashego vremeni. *Zhurnalistika razvivayuschihsya stran: perehodnyj `etap `evolyucii*: sbornik statej aspirantov fakul'teta zhurnalistiki VGU. Voronezh, 2019: 5-8.
3. Anvar Adil. *Kurdskij vopros v Irake (1958-91 gg.)*. Dissertaciya ... kandidata istoricheskih nauk. Moskva, 2004.
4. Mosaki N.Z. *Kurdskie informacionnye holdingi (k 110-letiyu kurdskoj zhurnalistiki)*. Available at: http://www.iimes.ru/?p=7064
5. Mosaki N.Z. *Sovremennye kurdskie gazety Yuzhnogo Kurdistana*. 2008; 30 aprelya. Available at: http://www.iimes.ru/?p=7105
6. Zagornova E.V. *Razvitie SMI na territorii `etnograficheskogo Kurdistana*. Moskva: IBV, 2003. Available at: http://www.iimes.ru/rus/stat/2003/25-09-03.htm
7. *Kurdistan: Constitution of the Iraqi Kurdistan Region*. 2004. Available at: https://unpo.org/article/538?id=538
8. Saribekyan S.S. *Kurdskij vopros v mezhdunarodnyh otnosheniyah*. Dissertaciya … kandidata politicheskih nauk. Moskva, 2003.
9. Avdoi T.S. *Kurdskij vopros v sovremennyh mezhdunarodnyh otnosheniyah*. Dissertaciya … kandidata politicheskih nauk. Moskva, 2009. Available at: https://unpo.org/article/538?id=538

*Статья поступила в редакцию 15.12.22*

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-298-300

***Ostanina A.V.**, senior teacher, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: OstaninaAV@mgpu.ru*

**PECULIARITIES OF FORMATION OF ASPECTS OF MEDIA VIOLENCE IN THE BRITISH PRESS**. This article is devoted to peculiarities of formation of aspects of media violence in the high-quality and yellow British press. The aim of the study is to identify elements of media violence in different types of British journalism, as well as to prove the impact of these elements on the reader's worldview. The article is based on the contextual analysis of English-language articles, which made it possible to identify the formation of media violence in different types of British press, as well as the purposes of using media violence in journalism. The material presented in the paper leads to the conclusion that printed elements of media violence, such as vocabulary containing semantic elements of violence, vocabulary that has indirect references to violence or military terminology, have an undeniable psychological impact on the reader, as well as TV, video and audio products, the results of which can be depression or apathy. The analysis of the English-language yellow and quality press also showed that, while the ways of forming media violence in both types of press are the same, the authors use vocabulary that contains the semantic elements of violence, but if in the quality press it is military vocabulary and terminology, such as the names of weapons, military equipment , the names of hostilities, then in the yellow press, this is a common vocabulary that has indirect references to violence, or vocabulary that directly refers to violence.

*Key words:* **media violence, verbal aggression, media, military vocabulary, qualitative press, yellow press.**

***А.В. Останина,** ст. преп., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: OstaninaAV@mgpu.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ АСПЕКТОВ МЕДИАНАСИЛИЯ В БРИТАНСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

В данной статье затрагивается актуальная на сегодняшний день тема формирования аспектов медианасилия в качественной и желтой британской прессе. Целью исследования является выявление элементов медианасилия в разных видах британской публицистики, а также доказать воздействие данных элементов на картину мира читателей. Публикация основана на контекстном анализе англоязычных статей, который позволил выявить способы формирования медианасилия в разных видах британской публицистики, а также цели использования приема медианасилия в публицистике. В качестве исследовательской задачи автором была предпринята попытка выявить виды лексики, содержащие в себе смысловые элементы насилия, а также лексику, имеющую косвенные отсылки к насилию. Анализ англоязычной желтой и качественной прессы показал, что способы формирования медианасилия в обоих типах прессы являются одинаковыми, авторы используют лексику, содержащую в себе смысловые элементы насилия, но если в качественной прессе это военная лексика и терминология, такая как названия оружия, военной техники, названия военных действий, то в желтой прессе – это общеупотребительная лексика, которая имеет косвенные отсылки к насилию, или лексика, которая напрямую обозначает насилие.

*Ключевые слова:* **медианасилие, речевая агрессия, СМИ, военная лексика, качественная пресса, желтая пресса.**

Воздействие медианасилия на общественность в негативном ключе является одной из актуальных проблем современности. Сейчас медианасилие можно встретить в большинстве видов средств массовой коммуникации: в новостях, книгах, газетах, фильмах и даже мультфильмах. Следует отметить, что фактор присутствия насилия в данных источниках имеет большое влияние на мышление, а также психологическое состояние реципиентов. Актуальность нашего исследования обусловлена неугасающим интересом ученых к изучению воздействия медианасилия на сознание адресата в разных сферах массовой коммуникации, таких как телевидение (фильмы, сериалы, мультфильмы, телепрограммы) [Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ, (2004), H. Blumer, P.M. Hauser. Movies, Delinquency and Crime (1933), Собкин В.С., Хлебникова М.В., Грачева А.М. Насилие и эротика на российском телеэкране: опыт контент-анализа телевизионных трансляций // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования (2000), Никулина М.А., Бурко Ю.С. Медианасилие – зона социальной опасности (2009)], публицистика (книги, газеты) [Абдарахманова М.А. Проблема медианасилия в текстах СМИ (2018)]. Мы же в нашей работе рассматриваем цели и способы формирования медианасилия в англоязычных газетах. Научная новизна исследования заключается в детальном изучении объекта исследования, а также в уникальности полученных выводов ввиду малой изученности данной сферы. Теоретическая значимость статьи обусловлена обширным теоретическим обзором литературы, связанной с проблемой исследования. Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в качестве дополнительного материала на лекциях по таким дисциплинам, как «Психолингвистика», «Политическая лингвистика», (Когнитивная лингвистика».

Для того чтобы говорить о формировании медианасилия в англоязычной публицистике, следует обратиться к трактовке данной дефиниции разными учеными. Дж. Брайант и С. Томпсон отмечают, что определение дефиниции *медианасилие* является расплывчатым, так как неясно, включает ли оно в себя физические контакты, угрозу для жизни, сцены автокатастроф и других несчастных случаев, репортажи об убийствах, видеозаписи терактов. По мнению М.А. Никулиной и Ю.С. Бурко, *медианасилие* – это психологическое воздействие

на сознание посредством печатной, теле-, видео- и аудиопродукции, прямо или косвенно ведущее к изменению социального поведения, мнения об окружающей действительности и в ряде определенных случаев побуждающее человека к действию [1]. В нашей работе мы согласны с данным определением, при этом считаем необходимым подчеркнуть, что психологическое воздействие на адресата включает в себя физические контакты, такие как упоминание или демонстрация драк, сцены катастроф, убийств, терактов, военных действий, различных видов оружия, использование инвективной лексики, которые, таким образом, являются неотъемлемой частью медианасилия. Примечательно, что упоминание данных аспектов имеет определенное психологическое воздействие как на телевизионных зрителей, так и на читателей газет или журналов. Дж. Брайант и С. Томпсон выделяют три вида психологического воздействия на людей: 1) когнитивное – при котором просмотр сцен насилия влияет на восприятие зрителем реального мира; 2) эмоциональное – при котором просмотр сцен насилия вызывает немедленную или долгосрочную эмоциональную реакцию; 3) поведенческое – при котором просмотр сцен насилия влияет на поведение зрителя [2].

Таким образом просмотр или чтение статей, включающих в себя аспекты *медианасилия*, вызывает у реципиентов различный психологический эффект, например, по мнению М.А. Марзан, *медианасилие* «подрывает базовое доверие юных зрителей к миру и усиливает депрессивные настроения в обществе» [3, с. 5]. По нашему мнению, помимо депрессивного состояния или суицидальных наклонностей, просмотр или чтение текстов с элементами *медианасилия* может вызывать у потребителя информации восприятие агрессии как нормальное явление, что, в свою очередь, должно отражаться в его реальном поведении.

Стоит отметить, что не только просмотр сцен насилия тем или иным образом влияет на поведение человека, но и *речевая агрессия*, описание сцен насилия в публицистике также оказывает непосредственное воздействие на восприятие человеком окружающего мира, они могут вызвать отрицательное отношение к описываемым объектам, а также определенные чувства у читателя, например, подавленное или, наоборот, агрессивное состояние. Говоря о *речевой агрессии*, опираясь на работу Шаховского, мы имеем в виду лексику, заряженную отрицательными эмоциями, которые отражаются в семантике, коннотациях и ассоциациях используемых слов [4], например, инвективная лексика, которая, по мнению В.И. Жельвиса, является «способом существования словесной агрессии» [5, с. 109], а также военная лексика, благодаря которой формируется «нервозное отношение к жизни, ожидание плохого» [6, с. 37], иными словами, военная лексика содержит в себе отрицательную коннотацию и может вызывать у читателей ощущение опасности, напряженности, чувство страха.

Анализ десяти статей качественной англоязычной газеты The Guardian и десяти статей популярной газеты The Sun показал, что в первую очередь формирование *медианасилия* в политических британских статьях происходит за счет использования военной лексики, а также лексики, содержащей в себе элементы насилия, иными словами, лексики, которая описывает страдания людей, смерть, насилие, а также инвективной лексики. Необходимо отметить, что данные виды прессы предназначены для разной аудитории: если *качественная пресса* «предназначена для интеллектуальной части общества, управляющей элиты, отличается глубокой аналитичностью, точностью, оперативностью, объективностью, что позволяет читательской аудитории ориентироваться в окружающей действительности, принимать правильные управленческие решения», то *жёлтая пресса* направлена на широкую аудиторию и имеет развлекательный характер [7, с. 35]. В связи с разными предназначениями желтой и качественной прессы языковая подача материала разительно отличается.

Как в качественной прессе, так и в желтой авторы статей используют большое количество военной лексики, названия оружий, военной техники, например, такие как tanks, weapon, anti-armor, anti-aircraft, light armor, bombers, fighter jets: «British *anti-tank weapons* are exacting a grim toll [8]», «RUSSIAN *bombers* armed with nukes reportedly entered EU airspace before being intercepted by *fighter jets*» [9]. В обеих газетах в статьях присутствует стилистически окрашенная лексика, но если в качественной прессе она используются с целью вызвать негативное отношение к правительству России и армии с помощью формирования их негативного образа, то в желтой прессе авторы статей показывают насилие над гражданскими жителями, что является более сильным приемом манипулирования читателями.

Рассмотрим примеры *медианасилия* и *манипулирования* в газете The Guardian. В предложении «Recently, Biden described Putin as a "*murderous dictator*" as his administration joined a host of other countries in accusing Russia of war crimes» [10] президента РФ называют *кровавым диктатором* с помощью прилагательного *кровавый*, содержащего в себе отрицательную коннотацию и значение 'насильственный характер', что усиливается существительным *диктатор*, которое уже несет в себе отрицательную оценку. Таким образом автор формирует отрицательный образ президента и настраивает читателя против данной личности. В предложении «That means Russian oil will no longer be acceptable at US ports, and the American people will deal another powerful blow to *Putin's war machine»* [11] автор статьи олицетворяет российскую армию с *военной машиной*. Важно отметить, что автор использует метонимию, называя армию не русской, а именно путинской, что в связи с негативным образом президента придает отрицательный образ и армии.

Как было уже отмечено ранее, в отличие от качественной прессы, помимо военной лексики в желтой прессе используется большое количество стилистически окрашенной или общеупотребительной лексики, содержащей в себе насильственный контекст, с помощью которой авторы описывают страдания и смерть людей. Например, в предложении «People are actually *starving without food*, and drinking sewage water, « she told Times Radio» [12] говорится, что люди голодают, причем, обращаясь к словарю, мы можем выяснить, что в статье намеренно использован глагол, отражающий страдания или даже смерть: «starve – to suffer or die because you do not have enough food to eat». Перейдем к другому предложению: «There have also been claims of rapes and the Kremlin's soldiers «*mutilating children*»» [12], здесь для наиболее успешной манипуляции автор использует вместе с существительным *дети* глагол, содержащий в себе насильственный смысл. Обращаясь к словарю, мы можем увидеть в определении, что слово *mutilating* содержит в себе значение жестокого обращения с телом «to damage somebody's body very severely, especially by cutting or tearing off part of it» [13]. Таким образом, можно сказать, что авторы статей намеренно используют лексику насильственного характера с целью запугать читателей, а также оказать негативное влияние с психологической точки зрения, так как такие сообщения помимо чувства страха вызывают чувство отчаяния и беспомощности.

Более того, известно, что не только сама желтая и качественная пресса имеют разные функции и направлены на различную аудиторию, но и её заголовки. В связи с этим желтая пресса отличается более яркими заголовками в отличие от качественной прессы. В качественной прессе заголовки кратко отражают информацию, написанную в статье, например, в газете The Guardian заголовок выглядит следующим образом: «President Biden says China will face 'consequences' if it gives weapons to Putin to help with Ukraine invasion» [14]. Из данного заголовка мы можем понять, о чем пойдет речь в статье. Следует отметить, что, несмотря на отличия заголовков в разных видах прессы, и там, и там присутствует лексика, содержащая в себе элементы насилия, например, военные термины, как в данном заголовке. Основные различия заключаются в том, что в желтой прессе заголовки отличаются краткостью, что не дает раскрыть суть статьи, также они являются более яркими, привлекающими внимание и часто включают в себя аспекты насилия. Ярчайшим примером такого заголовка является «*BUTCHERS OF BUCHA*» газеты The Sun, в котором русских солдат сравнивают с мясниками, а также для наиболее сильного эффекта автор использует в названии рифму. Примечательно, что мясником В.В. Путина называл Джо Байден: «Joe Biden condemned Vladimir Putin *as a "butcher*" who could no longer stay in power…» [15], что объясняет причину выбора города с названием Буча, где произошло массовое убийство мирных граждан Украины антироссийскими силами с целью дискредитировать действия президента и армии Российской Федерации. В статье с заголовком «*WATERY GRAVE*» говорится о затонувшем крейсере, автор использует слово *могила*, которое содержит в себе мотив смерти, для того, чтобы придать заголовку устрашающий эффект и оказать некоторое отрицательное психологическое давление на читателей.

Таким образом, краткое рассмотрение вопроса формирования медианасилия в британской публицистике позволяет выявить, что элементы *медианасилия* присутствуют и в качественной, и в желтой прессе. Способы формирования медианасилия в обоих типах прессы являются одинаковыми, авторы используют лексику, содержащую в себе смысловые элементы насилия, но если в качественной прессе – это военная лексика и терминология, такая как названия оружия, военной техники, названия военных действий, то в желтой прессе – это общеупотребительная лексика, которая имеет косвенные отсылки к насилию, или лексика, которая напрямую обозначает насилие. Следует отметить, что лексика, используемая в желтой прессе, имеет большее воздействие на читателей, так как имеет общеупотребительный характер и понятна среднестатистическому читателю в большей мере. В целом проведенный анализ показал, что основными целями использования приема *медианасилия* является воздействие на психологическое состояние читателя, иными словами, усиление агрессии, чувства страха, а также ощущения отчаяния и беспомощности.

Библиографический список


1. Никулина М.А., Бурко Ю.С. Медианасилие – зона социальной опасности. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота: в 2-х ч. 2009; Ч. II, № 4 (23): 117–120.
2. Брайант Дж., Томпсон С. *Основы воздействия СМИ*. Москва: Издательский дом «Вильяме», 2004.
3. Марзан М.А. *Проблема медианасилия как предмет теории массовой коммуникации*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-medianasiliya-kak-predmet-teorii-massovyh-kommunikatsiy/viewer
4. Шаховский В.И. Новые контекстуальные понятия российских СМИ. *Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов*: материалы II Международной научной конференции: в 2 т. Волгоград: Издательство ВолГУ, 2007; Т. 1: 763–767.
5. Жельвис В.И. *«Грубость»: проблемы классификации лексики*. Ярославль, 2002: 109–110.

6. Бидеркесен Д., Агеева Ю.В. Функционирование военной лексики в языке СМИ. *Baltic Humanitarian Journal*. 2019; Т. 8, № 1 (26): 35–38.
7. Монастырская А.А. *Таблоидная пресса в России. 1990–2000 гг.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2003.
8. Farrer M. Friday briefing: Biden to warn Xi over helping Russia. *The Guardian*. 2022; 18 Mar. Available at: https://www.theguardian.com/world/2022/mar/18/friday-briefing-biden-xi
9. Holloway H. Dramatic moment Russian bombers armed with NUKES enter EU air space – fuelling tensions with West, reports claim. *The Sun*. 2022; 30 Mar. Available at: https://www.thesun.co.uk/news/18116991/russian-bombers-nukes-intercept-sweden/
10. Moyes St., Rogers J., Zeltmann B., Blair An. Russia branded 'worse than ISIS' after troops execute more than 400 civilians in 'genocide' leaving bodies on the street. *The Sun*. 2022; 4 Apr. Available at: https://www.thesun.co.uk/news/18152525/russia-accused-genocide-bodies-streets-mass-graves-2/
11. Greve J.E., Biden J. bans Russian oil imports in 'powerful blow to Putin's war machine'. *The Guardian*. 2022; 8 Mar. Available at: https://www.theguardian.com/us-news/2022/mar/08/russian-oil-imports-ban-us-joe-biden
12. Davis K. 'Starving' Kyiv civilians are forced to drink SEWAGE water after city was devastated by Putin's airstrike. *The Sun*. 2022; 27 Mar. vailable at: https://www.thesun.co.uk/news/18082601/kyiv-civilians-drink-sewage-water-putins-airstrike/
13. *Oxford Learner`s dictionaries*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/mutilate?q=mutilating+
14. Tisdal S. What's the plan, Joe? The west lacks a long-term strategy to defeat Putin. *The Guardian*. 2022; 20 Mar. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/mar/20/joe-biden-putin-russia-ukraine-war
15. Boffey D., Walker Sh. Philip Oltermann, Biden: 'butcher' Putin cannot be allowed to stay in power. *The Guardian*. 2022; 27 Mar. Available at: https://www.theguardian.com/us-news/2022/mar/26/biden-butcher-putin-cannot-be-allowed-to-stay-in-power

References

1. Nikulina M.A., Burko Yu.S. Medianasilie – zona social'noj opasnosti. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. Tambov: Gramota: v 2-h ch. 2009; Ch. II, № 4 (23): 117-120.
2. Brajant Dzh., Tompson S. *Osnovy vozdejstviya SMI*. Moskva: Izdatel'skij dom «Vil'yame», 2004.
3. Marzan M.A. *Problema medianasiliya kak predmet teorii massovoj kommunikacii*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-medianasiliya-kak-predmet-teorii-massovyh-kommunikatsiy/viewer
4. Shahovskij V.I. Novye kontekstual'nye ponyatiya rossijskih SMI. *Russkaya slovesnost' v kontekste sovremennyh integracionnyh processov*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: v 2 t. Volgograd: Izdatel'stvo VolGU, 2007; T. 1: 763-767.
5. Zhel'vis V.I. *«Grubost'»: problemy klassifikacii leksiki*. Yaroslavl', 2002: 109-110.
6. Biderkesen D., Ageeva Yu.V. Funkcionirovanie voennoj leksiki v yazyke SMI. *Baltic Humanitarian Journal*. 2019; T. 8, № 1 (26): 35-38.
7. Monastyrskaya A.A. *Tabloidnaya pressa v Rossii. 1990-2000 gg.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
8. Farrer M. Friday briefing: Biden to warn Xi over helping Russia. *The Guardian*. 2022; 18 Mar. Available at: https://www.theguardian.com/world/2022/mar/18/friday-briefing-biden-xi
9. Holloway H. Dramatic moment Russian bombers armed with NUKES enter EU air space – fuelling tensions with West, reports claim. *The Sun*. 2022; 30 Mar. Available at: https://www.thesun.co.uk/news/18116991/russian-bombers-nukes-intercept-sweden/
10. Moyes St., Rogers J., Zeltmann B., Blair An. Russia branded 'worse than ISIS' after troops execute more than 400 civilians in 'genocide' leaving bodies on the street. *The Sun*. 2022; 4 Apr. Available at: https://www.thesun.co.uk/news/18152525/russia-accused-genocide-bodies-streets-mass-graves-2/
11. Greve J.E., Biden J. bans Russian oil imports in 'powerful blow to Putin's war machine'. *The Guardian*. 2022; 8 Mar. Available at: https://www.theguardian.com/us-news/2022/mar/08/russian-oil-imports-ban-us-joe-biden
12. Davis K. 'Starving' Kyiv civilians are forced to drink SEWAGE water after city was devastated by Putin's airstrike. *The Sun*. 2022; 27 Mar. vailable at: https://www.thesun.co.uk/news/18082601/kyiv-civilians-drink-sewage-water-putins-airstrike/
13. *Oxford Learner`s dictionaries*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/mutilate?q=mutilating+
14. Tisdal S. What's the plan, Joe? The west lacks a long-term strategy to defeat Putin. *The Guardian*. 2022; 20 Mar. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/mar/20/joe-biden-putin-russia-ukraine-war
15. Boffey D., Walker Sh. Philip Oltermann, Biden: 'butcher' Putin cannot be allowed to stay in power. *The Guardian*. 2022; 27 Mar. Available at: https://www.theguardian.com/us-news/2022/mar/26/biden-butcher-putin-cannot-be-allowed-to-stay-in-power

*Статья поступила в редакцию 18.12.22*

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-300-303

***Rakova I.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Higher School of International Educational Programs (St. Petersburg, Russia), E-mail: irina_rakova@mail.ru*

**THE CONCEPTS OF LONELINESS AND LONGING AS REPRESENTATIVES OF THE NATIONAL COGNITIV SPACE IN THE SITUATION OF MEMORY IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTUARY (USING THE EXAMPLES OF THE STORIES OF N.N. TOLSTAYA AND T.N. TOLSTAYA).** The aim of the study is to consider the vector and degree of change in the national cognitive space in the situation of memory for a specific period of time – a century – by analyzing the thematic dominants and their linguistic content in the memoir texts of the second half of the XX century in comparison with the confessional prose of the second half of the XIX century, also containing the element of memory. The scientific novelty of the work is justified by the fact that the content-thematic plan of the text is considered-memories in diachrony. As a result of the research, the relative preservation of the content-thematic originality of the text-memoirs is revealed: the leading themes in the texts-memoirs of the second half of the XIX and the second half of the XX century are the themes of LONELINESS and LONGING, which indicates the preservation of the originality of the mentality of society in time. At the same time, there is a change in the associative-connotative content of the corresponding concepts, demonstrating an extra-linguistic reality of a particular historical stage. In particular, in the texts of N.N. Tolstaya and T.N. Tolstaya, semantic variants are found that reflect the cultural situation in the Soviet Union in the 60s, as well as the peculiarities of the worldview and ideology of this period.

*Key words:* **concept, national cognitive space, text-memory, N.N. Tolstaya, T.N. Tolstaya, story, semantic content**

***И.В. Ракова****, канд. филол. наук, доц., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Высшая школа международных образовательных программ, г. Санкт-Петербург, E-mail: irina_rakova@mail.ru*

# КОНЦЕПТЫ «ОДИНОЧЕСТВО» И «ТОСКА» КАК РЕПРЕЗЕНТАНТЫ НАЦИОНАЛЬНОГО КОГНИТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА В СИТУАЦИИ ВОСПОМИНАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРАХ РАССКАЗОВ Н.Н. ТОЛСТОЙ И Т.Н. ТОЛСТОЙ)

Целью исследования является рассмотрение вектора и степени изменения национального когнитивного пространства в ситуации воспоминания за конкретный промежуток времени – столетие – посредством анализа тематических доминант и их языкового наполнения в текстах-воспоминаниях второй половины XX века в сопоставлении с исповедальной прозой второй половины XIX столетия, также содержащей элемент воспоминания. Научная новизна работы обосновывается тем, что рассматривается содержательно-тематический план текста-воспоминания в диахронии. В результате исследования было обнаружено относительное сохранение содержательно-тематического своеобразия текста-воспоминания: в качестве ведущих тем в текстах-воспоминаниях второй половины XIX и второй половины XX века выступают темы «Одиночество» и «Тоска», что свидетельствует о сохранении во времени своеобразия ментальности общества. При этом обозначилось изменение ассоциативно-коннотативного наполнения соответствующих концептов, демонстрирующего внеязыковую действительность того или иного исторического этапа. Так, в частности, в текстах Н.Н. Толстой и Т.Н. Толстой были обнаружены семантические варианты, отражающие культурную ситуацию в Советском Союзе в 60-е годы, а также особенности мировоззрения и идеологии этого периода.

*Ключевые слова:* **концепт, национальное когнитивное пространство, текст-воспоминание, Н.Н. Толстая, Т.Н. Толстая, рассказ, семантическое наполнение.**

Начиная с конца XX столетия, в литературном процессе наблюдается возобновление интереса к теме воспоминаний – актуализируется исповедальный жанр, широко распространённый в литературе XIX века.

Вероятно, это неслучайно: оставшиеся в памяти события ушедшей эпохи, их влияние на судьбы обычных людей, вписывающихся в историю страны, требуют своего художественного осмысления, анализа и интерпретации. При этом вызывает интерес содержательно-тематическая сторона текста-воспоминания: что же становится импульсом к самоанализу в современном сознании, какие темы превалируют, меняется ли набор тематических доминант по сравнению с текстами XIX века. Этим обусловливается актуальность настоящего исследования.

Поставленная цель исследования предопределяет решение следующих задач:

1) выявить тематические доминанты в рассматриваемых текстах;

2) проанализировать семантическое наполнение соответствующих концептов посредством рассмотрения синтагматических и парадигматических связей их репрезентантов;

3) рассмотреть наполнение концептов на ассоциативно-коннотативном уровне;

4) сопоставить семантическое наполнение выявленных концептов с семантическим наполнением соответствующих концептов в текстах-воспоминаниях XIX века.

Для достижения поставленной цели и решения задач в статье применяются сравнительно-сопоставительный метод при анализе интерпретаций семантического пространства тематических доминант и их ассоциативных связей и метод семантических ассоциаций.

Теоретическую базу исследования составляют работы, предметом которых является изучение таких свойств концепта, как динамичность и неоднородность, имеющих принципиальное значение при экспликации смысла текста.

Так, в частности, А.А. Уфимцева подчёркивает процессуальность концепта как «разносубстратной единицы оперативного сознания, явленной в представлении, образе, понятии» [1, с. 110]. Ж. Делёз и Ф. Гваттари трактуют концепт как множественность: «Всякий концепт является как минимум двойственным, тройственным т. д.» [2, с. 26]. В понимании В.И. Карасика структура концепта определяется «возможностями знаков, эксплицирующих концепт» [3, с. 6].

Но при этом в большинстве случаев речь идёт лишь об одной стороне синкретизма и динамизма концепта, обусловленной, в основном, спецификой человеческого мозга. Как отмечает К. Прибрам, «мозг непрерывно редуплицирует – сворачивает и разворачивает устойчивые связи, ассоциации […], формируя, самоорганизуя устойчивые рефлексивные сети» [4, с. 135], что позволяет концепту как ментальному пространству ассимилировать реальное и потенциальное, индивидуальное и коллективное, сознательное и бессознательное.

При этом концепт отражает определённое сознание конкретной языковой личности, и говорить о синкретизме и процессуальности концептуальной структуры в этом случае можно лишь в пределах данного сознания, ограниченного, прежде всего, временными рамками. Такого рода структурность мы можем определить как «смысловую горизонталь» концептуального пространства, которая, чаще всего, и используется при экспликации смысла текста. Другая сторона рассматриваемых свойств связана с процессуальностью концептуальной структуры как языкового явления, с её способностью эволюционировать с течением времени, когда концепт предстаёт уже не как ментальное пространство отдельной языковой личности, а как ментальное пространство языка, сложившееся из ментальных миров концептоносителей. В ходе эволюции концептуальная структура может меняться: часть составляющих её элементов может перейти из ядерной зоны на периферию или, соответственно, с периферии в ядерную зону, часть элементов может перестать существовать вообще, в то же время могут появиться новые составляющие смысла. В данном случае мы имеем дело с «вертикалью смысла» концепта, обусловленной исторически, диахронно.

Совокупность «вертикали» и «горизонтали» смысла и обусловливает динамическую природу концепта, при этом полнота содержания данного феномена может быть выявлена лишь при учёте двойственной природы его многокомпонентности. Возможность проанализировать не только «синхронный» синкретизм и процессуальность концептуальной структуры, но и «диахронный» появляется при сравнительном рассмотрении темпорально дистанцированных исповедальных текстов.

Материалом для исследования послужили рассказы Т.Н. Толстой «Самая любимая», «Женский день» и рассказы Н.Н. Толстой «Вид из окна» и «Свекровь»*. Их анализ производится с учётом наблюдений, сделанных автором при исследовании исповедальной прозы XIX века**.

Практическая значимость исследования заключается в том, что данная работа вносит вклад в изучение текстов-воспоминаний. Результаты исследования также могут быть использованы в практике преподавания лингвокультурологии и когнитивной лингвистики.

Исповедальная проза XIX столетия на содержательно-тематическом уровне была отмечена такими концептами, как «одиночество», «тоска», при мотивирующих их состояниях тотальной изолированности, отчуждённости, ощущении близкой или возможной смерти [5].

В качестве примеров текстов-воспоминаний второй половины XX века, как уже отмечалось, были выбраны рассказы Т.Н. Толстой «Самая любимая», «Женский день» и рассказы Н.Н. Толстой «Вид из окна» и «Свекровь».

Сразу же оговоримся, что данные тексты не являются однородными по реализованной в них форме повествования: часть из них репрезентирует перволичную форму повествования, а часть –повествование от третьего лица. Основным критерием при выборе текстов стало наличие «исповедального автобиографизма» [6], когда автор «как бы теряет контроль над текстом» [7, с. 10], возникает эффект «прикосновения к болевым точкам» [6, с. 4], что свидетельствует о, безусловно, эмоциональном отношении к лично пережитому. В данных текстах «не тема, не материал, не сюжет […] создают их смысловое пространство, а отдельный человек, его жизнь, взятая на каком-то отрезке, жизнь как таковая, событие жизни» [8, с. 188].

Тематическими доминантами в данных рассказах также оказываются концепты «одиночество» и «тоска».

Тема «Одиночество» представлена в рассказах Татьяны и Натальи Толстых:

а) эксплицитно, в большинстве случаев посредством лексем *одинокий, одиночество*, характеризующих как самого повествователя, его эмоциональное состояние, так и окружающий мир в его представлении;

б) имплицитно, с помощью описательных оборотов, семантической доминантой которых является мотив отсутствия у человека не только любви и семьи как таковых, но и возможности их обрести.

а) <…> *Чтобы познакомиться с физиком надо было ехать на каникулы в Карелию, на скалы* <…> *Другие пели у костра* <…> *а я бродила в одиночестве и думала: тут неуютно, да и наскальным учёным я не нужна* (Свекровь: 184);

*Мне он показался человеком одиноким и несчастливым* (там же: 186);

<…> *под медленно падающим снегом, опираясь на посох, в высоком колпаке, медленно бредёт Женечка, возвращаясь в своё одинокое жилище* (Самая любимая: 147);

<…> *и чем старше мы становились, тем больше находилось предлогов избежать её холодного, одинокого дома* (там же: 152);

*Серёжина комната мало что говорила о её хозяине: пустой стол, на полке одинокий том* <…> (Вид из окна»: 74);

*На уровне четвёртого этажа, как часто бывает в Ленинграде, светилось одинокое окно* (там же: 74);

б) *Рот её не был создан для поцелуя* (Самая любимая: 142);

*Было опасение, что Женечка может выйти замуж,* <…> *опасение напрасное: юность её прошелестела и ушла, не привлекая ничьего внимания* (там же: 149).

Обращает на себя внимание тот факт, что прилагательное *одинокий* и существительное *одиночество* принадлежат субъекту повествования, то есть тематическая линия ОДИНОЧЕСТВО активизируется благодаря сознанию повествователя, что, в свою очередь, определяет его как **ощущающего и осознающего одиночество.**

Подтверждением сказанного является употребление в высказываниях, содержащих вышеуказанные лексемы, предикатов, выражающих модус мнения.

*Мне он показался одиноким и несчастливым* (Свекровь: 186).

Таким образом, характеризуя детали окружающего мира или других людей как одиноких, субъект повествования проецирует собственное видение и чувствование и тем самым раскрывает себя как коммуникативное сознание. Парадигматика и синтагматика основных репрезентантов темы «Одиночество» обнаруживает то, что её смысловое наполнение не исчерпывается семантическим вариантом *одинокий как "лишённый семьи и любви"*.

Состояние одиночества оказывается каузированным не только отсутствием семьи, но и отстранением других, их безразличием к *одинокому*. Этот аспект одиночества раскрывается в рассказе «Самая любимая», являясь своеобразным ядром образа Женечки:

<…> *чем старше мы становились, тем больше находилось предлогов избежать её холодного одинокого дома* (Самая любимая: 152);

*Пока пирожные не съедены, мне с Женечкой интересно, а потом – увы – скучно* (там же: 145);

<…> *мы отмахивались от Женечкиной жизни, и она звонила по телефону, рассказывала о том, что никого не интересовало* (там же: 156).

Глаголы *избежать (кого/чего-либо)*, *отмахнуться (от кого/чего-либо)*, *не интересовать (кем-либо)* характеризуют отношение к объекту как к *"ненужному, никого не интересующему"* и предполагают отсутствие всякой внутренней связи с ним.

Значимым в данном случае является то, что *отстраняющимся* оказывается субъект речи (во всех приведённых примерах используется перволичная форма повествования), следовательно, именно повествователь определяет персонажа (в данном случае – Женечку) как "*ненужного, излишнего, удалённого от жизни говорящего"*.

Об этом же свидетельствуют описания места работы и проживания Женечки, данные также субъектом повествования:

*И трамвай понесётся мимо пустырей, сугробов, заборов, мимо низких кирпичных фабрик* <…> *и снова заборы, сугробы, пустыри, и где-нибудь на окраине* <…> *в вагон* <…> *ввалится морщинистый инвалид* (там же: 147)*;*

*Женечка тогда преподавала русский язык в тихом швейном техникуме, прозябавшем где-то на окраине города* (там же: 150).

Женечка живёт *где-то на окраине города*, что в контексте в целом может прочитываться как метафора: *“окраина города – окраина жизни, вдали от жизни повествователя”*.

Таким образом, в сознании повествователя наряду с семантическим вариантом *одинокий как “лишённый семьи”* активизируется вариант *одинокий как “никому не нужный, лишний, лишённый участия, расположения, интереса со стороны других”*. Важным является то, что оба эти варианта были устойчивыми семантическими вариантами в смысловом пространстве концепта «одиночество» в исповедальной прозе XIX века [см. 5].

В текстовом пространстве рассказа Т.Н. Толстой «Женский день» обнаруживается третий семантический вариант – *одинокий как “отстранённый, не такой как все, другой”*, также присутствующий в текстах XIX века.

Основной закон существования, по которому принуждают жить семилетнего ребёнка, являющегося субъектом повествования в рассказе «Женский день», и против которого восстаёт детское сознание – это *быть как все*, т. е. никоим образом не отличаться от общей массы, не проявлять себя как личность, сливаясь с другими и с окружающим:

*<…> скоро весь класс, весь «коллектив», все «дружные ребята» покроются ими [бородавками – И. Р.], потому что все должны быть как один, потому что так говорит огромная женщина с костяшками, и женщина в синем чехле, со стальными зубами <…> – все, все должны быть как один* (Женский день: 285).

Представленные примеры реализуют деонтическую модальность, включающую ограничение свободы воли субъекта. Об этом свидетельствует употребление краткого прилагательного *должны*.

При этом человеку необходимо абсолютно раствориться, стать незаметным, на что указывает употребление глагола *не отличаться (от кого/ чего)*:

*Стены у него [государства – И. Р.] коричневые, тоскливые, и одежду тоже нужно носить коричневую, чтобы не отличаться от стен* (там же: 281).

Жизнь превращается в свод правил, насаждаемых сверху, о чём говорит широкое употребление в рассказе краткого прилагательного *должен* и предикатов *надо* и *нужно*, также реализующих деонтическую модальность и предполагающих отношение *“внешней обязанности”* [9, с. 318–319], в результате чего высказывания приобретают прескриптивный характер:

*<…> и одежду тоже нужно носить коричневую* (там же: 281);

*В волосы <…> надо заплетать чёрные и коричневые ленты* (там же: 282);

*Слушать надо!* (Там же: 282);

*На праздники уроков меньше, но домой не отпустят, надо идти в актовый зал* (там же, 282);

*На переменах мы должны ходить парами* (там же: 282);

*<…> меня спаривают с Володей, я должна держать его потную лапку, усыпанную бородавками* (там же: 282).

Человек, живущий по этому закону, превращается в нечто, утратившее чувственность, человечность, в конечном счёте, жизненность.

В описаниях учителей и завуча, декларирующих закон *быть как один*, перед нами предстают какие-то ужасные существа”, *безличные, бесформенные, похожие на машины*”:

*И толстая тётка, завуч – не человек, а слипшиеся комья, – всегда одетая в один и тот же приличный синий чехол, тоже разинет из первого ряда свой отремонтированный, подбитый сталью рот* (там же: 282);

*Их уже двое, потом трое; они кричат, они воздевают огромные руки, они вращают глазами, огромными как мельничные колёса, секунда – и они растерзают меня в клочья* (там же: 283).

Безличность учителей подтверждается и на синтаксическом уровне: при описании их действий в тексте употребляются неопределённо-личные предложения, что придаёт оттенок характерной множественности, нерасчленимости:

*Говорят: «Сам погибай, а товарища выручай», и тут же велят доносить* (там же: 281);

*На праздники уроков меньше, но домой не отпустят* (там же, с. 282);

*И хорошо ещё, если позволят просто сидеть <…>, а ну как заставят выступать?* (Там же: 282).

Сам мир, в котором действует вышеуказанный закон, – воспринимается детским сознанием как казённый, обезличивающий, лишённый сердечности, враждебный ребёнку – *государственный* и определяется им как “*мёртвый*”. Эпитетом *мёртвый* наделяется поздравительная открытка с мимозой как представитель этого казённого мира и прочитывается как “бесчувственная, безжизненная”:

*Я думаю без слов, я представляю, как я понесу эту страшную, государственную карточку, <…> как я принесу ей эти неправильные, лживые слова – без запаха, без поцелуя, без чувств <…> я принесу и поднесу ей эту страшную, бородавчатую, мёртвую карточку <…> я заражу дом, и мёртвая мимоза бородавками расползётся по маминым рукам* (там же: 285);

*В моём ранце – мёртвая карточка, чумной билет; мне велели передать его дальше <…>. Стая женщин с криком и стуком навалилась на меня, стучат в моём мозгу: передай, передай, пусть она тоже …как мы. И ты тоже … и каждый* (там же: 286).

Этому безжизненному казённому миру, обнажая его стандартизацию, программирующую одиночество, противостоит мир дома – тёплый, уютный, живой, которому принадлежит субъект повествования:

*У нас дома восьмое марта презирали: считали государственным праздником* (там же: 281);

*Государственное – <…> это когда всё тёплое домашнее и уютное вытащено спросонья на мороз, осмеяно, подвергнуто оскорблениям* (там же: 281).

Домашнее и государственное находятся в отношениях взаимного конфликта: дома “*презирают всё государственное*”, а государственное “*осмеивает и оскорбляет домашнее*”.

Оппозиция *дом, семья и государство* в тексте рассказа представлена в виде конфликта ребёнка и школы как маленького аналога государства.

Отстранение девочки от других, её нежелание походить на всех проявляется на разных уровнях текста:

– на сюжетном – конфликт в школе и наказание в связи с лентой красного цвета в волосах;

– на лексическом – употребление местоимений *Я, МЫ* по отношению к своей семье и к себе как миру общему, единому и местоимения *ОНИ* – к миру школы, иному, отстранённому:

| Я/МЫ | ОНИ |
|---|---|
| *У нас дома восьмое марта презирали* (там же: 281). | *Праздники у них – это когда на каждом этаже музыка* (там же, с. 282). |
| *Мне семь лет. Я страдаю* (там же: 281). | *И тут они обязательно унизят* (там же, с. 282). |
| | *Они собирают по три копейки* (там же: 284). |

– на синтаксическом – использование неопределённо-личных предложений при характеристике действий учителей, поскольку, как известно, с точки зрения соотношения говорящего и действующего лица предложение с неопределённым субъектом характеризуется признаком эксклюзивности: говорящий не входит в круг возможных субъектов действия.

В целом личность ребёнка существует и воспринимается в тексте рассказа как непохожая на остальных и нежелающая действовать по государственным законам, следовательно, не такая, как все.

Подводя промежуточные итоги, мы можем констатировать, что в семантическом пространстве концепта «одиночество» в рассмотренных текстах выделились семантические варианты, характерные и для текстов-воспоминаний XIX века:

1) одинокий – лишённый семьи;
2) одинокий – ненужный другим, утративший с ними связь;
3) одинокий – не такой, как все, отличный от других.

Отличительным моментом становится развитие такой смысловой линии, как *быть как все – “лишиться живого восприятия жизни, омертветь, превратиться в машину*”, отсутствующей в исповедальной прозе позапрошлого века. К тому же в текстах XIX столетия субъект повествования воспринимает свою инакость как негатив, в то время как в тексте Т. Толстой «Женский день» непохожесть маркируется как нечто позитивное, а одиночество вследствие такой оценки приобретает активный характер: субъект речи сам не желает походить на остальных.

Иными словами, мы наблюдаем в смысловом пространстве концепта «одиночество» сохранение ведущих ядерных семантических вариантов, презентирующих объективное знание, и изменение периферийных, соотносящихся с субъективным знанием. Это, в свою очередь, указывает на различный характер типов лексических ассоциаций языка: статический в случае онтологических, определяемых социальным опытом индивидуума, и динамический в случае эмпирических, восходящих к субъективному опыту повествователя [подробнее см. 10.].

Оппозиция же *дом – государство как живое, доброе – неживое* и *злое* выходит за рамки индивидуального восприятия, характеризуя идеологическую ситуацию 60-х годов XX века, и тем самым демонстрирует влияние экстралингвистических факторов, в данном случае – конкретного временного периода.

Тема «Одиночество» тесно связана с темой «Тоска/скука».

Что касается слов *тоска/скука*, то, являясь синонимами в системе языка, в анализируемых текстах эти лексемы утрачивают семантическую связь и расходятся в значениях, оказываясь в отношениях дополнительной дистрибуции.

Дело в том, что состояние тоски в текстах Натальи и Татьяны Толстых существует как каузированное ощущением одиночества, возникающим в результате отстранения другими людьми.

*Когда тебе двадцать семь лет, то ты просыпаешься в недоумении, а засыпаешь в тоске: почему меня замуж не берут?* (Свекровь: 184).

Чувство скуки, напротив, представлено в текстах как душевное состояние, вызываемое одиноким человеком вследствие его неинтересности, и возникает у людей, вступающих с ним в контакт. Именно скуку вызывает Женечка, героиня рассказа «Самая любимая»:

*И все усталые торопливо целуют её, и всем немножко стыдно за то, что они так безбожно скучали* (Самая любимая: 147);

*И всё, что Женечка говорит – скучно <…> Шла бы она в сад или кофе пить!* (там же: 140);

*Женечка взволнованно входила на веранду, и, обведя всех тревожным взглядом, говорила: «Розу точит червь» – «Дать ему по шее» – скучали мы* (там же: 154)*;*

*а ей всё труднее было выходить из дому, и она звонила по телефону, рассказывала о том, что никого не интересовало* (там же: 157).

Таким образом, чувства тоски и скуки оказываются различными и характеризуют противопоставляемые типы сознания: сознание одинокого, ненужного другим человека и сознание остальных, воспринимающих такого человека. В своём денотативном значении концепт «тоска» в исследуемых текстах мало чем отличается от своего наполнения в текстах XIX века – это тягостное душевное состояние. При этом в своём коннотативном значении он ближе всего к ТОСКЕ, реализованной в тексте И.С. Тургенева «Дневник лишнего человека». Как и в «Дневнике лишнего человека», чувство тоски в текстах-воспоминаниях 90-х годов XX века оказывается вторичным, сопутствующим ощущению одиночества, которое является её каузатором.

Однако по характеру каузатора смысловое пространство концепта «тоска» в рассказах Натальи и Татьяны Толстых сокращается до одного семантического варианта: тоска из-за осознания невозможности обрести счастье в любви и перестать быть одиноким, являющегося ядерным, центральным в текстах XIX века. В последних наряду с указанным смысловым вариантом также обнаруживались такие как:

– «тоска» вследствие ощущения ненужности;
– «тоска» вследствие страха смерти [5: 51].

Возможно, в рассказах Натальи и Татьяны Толстых мы наблюдаем влияние гендерного фактора, поскольку рассматриваемые тексты представляют собой «женскую прозу». Женщина же, как отмечают психологи, наиболее остро ощущает одиночество вследствие отсутствия семьи и любви, поскольку происходит нарушение её основной функции: функции продолжательницы рода. В результате смысловой вариант «тоска вследствие отсутствия семьи» становится доминирующим.

Итак, семантическое пространство концепта «тоска» оказывается частично совпадающим с реализованным в исповедальной прозе XIX века. Значимо в данном случае то, что тождественным является семантический вариант, репрезентирующий языковое значение, который выступает в качестве ядра соответствующего концепта.

Таким образом, проанализировав рассказы Н.Н. и Т.Н. Толстых, представляющие собой тексты-воспоминания XX века, с точки зрения доминирующих в них тематических линий, мы можем сделать вывод о сохранении содержательно-тематического своеобразия на протяжении столетия: в качестве ведущих тем выступают темы «Одиночество» и «Тоска», являющиеся содержательно-тематическими доминантами в исповедальной прозе во второй половине XIX века.

Выделенные семантические единства, как и аналогичные им в текстах позапрошлого столетия, не являются однородными по своему семантическому содержанию, представляя собой взаимодействие сфер объективного и субъективного знания, проявляющегося через «денотативное» и «коннотативное» содержание слова [11.].

В анализируемых текстах мы обнаружили совпадение «денотативного содержания», что свидетельствует о сохранении во времени своеобразия ментальности общества: на протяжении значительного периода времени (вторая половина XIX века – 60-е годы XX века) мировосприятие и реакции людей остаются неизменными. Однако трансформировалось «коннотативное содержание». И в данном случае по коннотативным семантическим вариантам мы можем судить о специфике идеологической атмосферы 60-х годов XX века (времени, описанном в рассказах Толстых), а также о своеобразии сознания людей как отдельных личностей, живших в это время, что, в свою очередь, демонстрирует выход семантического содержания концепта за рамки одной языковой личности в системе одного текста.

Дальнейшие перспективы исследования видятся в обращении к произведениям более позднего времени с целью рассмотреть содержательно-тематический план текстов-воспоминаний в XXI веке, а также проследить судьбу семантического содержания концептов «одиночество» и «тоска» в случае их сохранения в качестве доминант.

**Примечания**

*Примеры из данных текстов приводятся по изданиям: Толстая Н.Н., Толстая Т.Н. Двое: Разное. Москва, 2002. При цитации в скобках приводится название рассказа и страница указанного издания.

**Подробнее об этом см.: Ракова И.В. Речевые черты жанра литературной исповеди второй половины XIX века. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2003.

Библиографический список


1. Уфимцева А.А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира.* Москва, 1988.
2. Делёз Ж., Гваттари Ф. *Что такое философия*. Перевод с французского и послесловие С.Н. Зенкина. Москва: Институт экспериментальной социологии, Санкт-Петербург, Алетейя, 1998.
3. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке. *Языковая личность: культурные концепты:* сборник научных трудов. Волгоград, Архангельск, 1996.
4. Прибрам К. *Языки мира. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии.* Москва, 1989.
5. Ракова И.В. *Речевые черты жанра литературной исповеди второй половины XIX века*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2003.
6. Большев А.О. *Исповедально-автобиографическое начало в русской прозе второй половины XIX века*. Санкт-Петербург, 2002.
7. Медарич М. Автобиография. Автобиографизм. *Автоинтерпретация*: сборник научных статей СПбГУ под ред. А.Б. Муратовой и Л.А. Иезуитовой. Санкт-Петербург, 1998.
8. Сурат И. Иногда любовь: новая проза Татьяны Толстой. *Знамя*. 2014; № 8.
9. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. *Коммуникативная грамматика русского языка.* Москва, 1998.
10. Щур Г.С. О типах лексических ассоциаций в языке. *Семантическая структура слова.* Москва, 1971.
11. Чернейко О.Л. Гештальтная структура абстрактного имени. *Вопросы языкознания*. 1995; № 4.


References


1. Ufimceva A.A. Rol' leksiki v poznanii chelovekom dejstvitel'nosti i v formirovanii yazykovoj kartiny mira. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: Yazyk i kartina mira.* Moskva, 1988.
2. Delez Zh., Gvattari F. *Chto takoe filosofiya*. Perevod s francuzskogo i poslesloviе S.N. Zenkina. Moskva: Institut `eksperimental'noj sociologii, Sankt-Peterburg, Aletejya, 1998.
3. Karasik V.I. Kul'turnye dominanty v yazyke. *Yazykovaya lichnost': kul'turnye koncepty:* sbornik nauchnyh trudov. Volgograd, Arhangel'sk, 1996.
4. Pribram K. *Yazyki mira. `Eksperimental'nye paradoksy i principy nejropsihologii.* Moskva, 1989.
5. Rakova I.V. *Rechevye cherty zhanra literaturnoj ispovedi vtoroj poloviny XIX veka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
6. Bol'shev A.O. *Ispovedal'no-avtobiograficheskoe nachalo v russkoj proze vtoroj poloviny XIX veka.* Sankt-Peterburg, 2002.
7. Medarich M. Avtobiografiya. Avtobiografizm. *Avtointerpretaciya*: sbornik nauchnyh statej SPbGU pod red. A.B. Muratovoj i L.A. Iezuitovoj. Sankt-Peterburg, 1998.
8. Surat I. Inogda lyubov': novaya proza Tat'yany Tolstoj. *Znamya*. 2014; № 8.
9. Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Yu. *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka.* Moskva, 1998.
10. Schur G.S. O tipah leksicheskih associacij v yazyke. *Semanticheskaya struktura slova*. Moskva, 1971.
11. Chernejko O.L. Geshtal'tnaya struktura abstraktnogo imeni. *Voprosy yazykoznaniya.* 1995; № 4.


*Статья поступила в редакцию 19.12.22*

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-303-306

***Xu Changchang**, postgraduate, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China); Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: marina12060621@yandex.ru*

**CONNECTED STRUCTURED CYCLES OF EDUCATIONAL CHARACTER: POETICS AND DIDACTICS.** Poetic cycles addressed to a little child, such as the poetic alphabet, poetic counting, etc., whose components-poems differ in a predetermined number and are arranged according to the logic of the alphabet, the calendar, the order sequence of numbers-have a unique educational value. However, studies of these cycles are rather scattered in the scientific literature. The paper is the first attempt to consider these cycles as an integral category of "connected structured poetic cycle of educational character", taking into account their features at the formal and content levels. The study of the poetics of cycles of this kind is conducted in the work, in particular, special attention is paid to the analysis of sound writing, anthropomorphism techniques, comparative research, etc., used by the poets. It is revealed that the cycles are characterized in the light of associative projections linking unfamiliar letters, numbers, sounds, words, etc. with objects and phenomena familiar to the child. The analysis reveals didactic functions of the cycles

in teaching the child to read and write, in preparing him to counting, in memorizing images and sound voicing of letters and numbers, in acquainting him with lexical wealth of the native language and also with the surrounding world.

*Key words:* **children's literature, poetic counting, connected structured poetic cycle, acrostic, verse alphabet.**

***Сюй Чанчан**, аспирант, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: marina12060621@yandex.ru*

# СВЯЗАННЫЕ СТРУКТУРИРОВАННЫЕ ЦИКЛЫ ОБУЧАЮЩЕГО ХАРАКТЕРА: ПОЭТИКА И ДИДАКТИКА

Адресованные ребёнку малого возраста поэтические циклы, такие как поэтическая азбука, поэтический счёт и т. д., чьи компоненты-стихотворения отличаются заранее определенным количеством и располагаются в соответствии с логикой построения азбуки, календаря, порядковой последовательностью цифр, имеют уникальное воспитательное значение. Однако в научной литературе исследования данных циклов довольно разрознены. В данной работе впервые предпринята попытка рассмотрения данных циклов как целостной категории "связанный структурированный поэтический цикл обучающего характера" с учётом их особенностей на формальном и содержательном уровнях. В работе проводится исследование поэтики циклов данного рода, особое внимание уделено анализу использованных поэтами звукописи, приемов антропоморфизма, сопоставительных изысканий и др. Выявлено, что циклы характеризуются в свете ассоциативных проекций, связывающих малознакомые буквы, цифры, звуки, слова и т. д. со знакомыми ребёнку предметами и явлениями. Проведенный анализ раскрывает дидактические функции циклов в обучении ребёнка грамоте, подготовке его к письму и счёту, запоминании образов и звуковых огласовок букв и цифр, знакомстве его с лексическим богатством родного языка, а также с окружающим миром.

*Ключевые слова:* **детская литература, поэтический счёт, связанный структурированный поэтический цикл, акростих, стихотворная азбука.**

***Исследование выполнено при финансовой поддержке стипендии Правительства Шэньчжэня и Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне***

Проблема обучения маленьких детей грамоте с помощью художественной литературы волновала поэтов давно. К этой проблеме, в частности, обращались в XVI в. Иван Федоров, в XVII в. Симеон Полоцкий, Карион Истомин, с начала XX в. важность проблемы возросла, на нее обращали внимание в начале XX века С. Черный, в середине 1920-х – конце 1930-х гг. С.Я. Маршак, за ними шли Е. Благинина, Б.В. Заходер, Г.В. Сапгир, И.А. Бродский, в конце XX – начале XXI вв. – А. Усачёв и др. Поэты не раз обращались к поэтическому азбучному циклу. Кроме того, эти художники слова составляли стихотворные циклы о календаре, счёте и др. Среди их произведений: «Азбука» Ивана Федорова; книги учебного характера Симеона Полоцкого, Кариона Истомина; «Живая азбука» С. Чёрного; «Веселое путешествие от "А" до "Я"» «Веселый счёт. От одного до десяти» «Круглый год» С. Маршака; «Научусь-ка я читать» Е. Благининой; «Азбука фантазёров» Б. Заходера; «Парад-алле. Цирковая азбука» В. Берестова; «Забавная азбука» Г.В. Сапгира; «Рабочая азбука» И. Бродского; «Азбука Бабы Яги» «Азбука деда мороза» А. Усачёва; «Знакомые цифры» А.Ю. Богдарина; «Весёлый счёт. Знакомимся с числами от 1 до 12» Татьяны Шатских и др. Кроме последовательности азбучной, цифровой, календарной, существует также порядок цветов радуги и т. д. («Цвета радуги» М. Султановой и Е.Е. Явецкой и др.). Такой богатый фактический материал потребовал систематизации и глубокого анализа, этим обусловлена актуальность данной статьи.

Объектом исследования являются связанные структурированные поэтические циклы. Научная новизна заключается в том, что в данной статье впервые представлен целостный анализ связанных структурированных циклов обучающего характера. Цель исследования – выявление общих черт этих произведений в форме и содержании, изучение их поэтики, раскрытие их дидактических функций. Для решения указанных задач в статье используются структурно-типологический, теоретико-литературоведческий, сравнительно аналитический научные методы, а также имманентный анализ. Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты могут стать полезным материалом при преподавании русской детской литературы, а также стать вспомогательным учебным материалом в образовательных (дошкольных) учреждениях.

Данный анализ связанных структурированных циклов обучающего характера опирается на исследования особенностей поэтической и прозаической циклизации. Так, В.А. Грехнев делит циклы по их структуре на две разновидности, по его мнению, «циклическая структура может быть локальной и четкой, когда составляющие ее произведения выстроены автором в последовательный ряд, отражающий последовательность их написания. Структура цикла может быть "разрыхленной", если стихотворения написаны поэтом в разное время, и если они пространственно разобщены в композиции сборника» [1, с. 10]. Литературовед Е. Хаев развивает идею В.А. Грехнева и называет такого рода циклы соответственно свободными («не выстроенные автором, а сложившиеся в силу взаимопритяжения внутренне близких произведений») и связанными («циклы, имеющие авторское заглавие, иногда эпиграф и обладающие заданной последовательностью компонентов» [2, с. 49]). При исследовании формы и содержания поэтических циклов вышеуказанных поэтов можно обнаружить явное сходство: циклы часто составлены под общим заглавием «Азбука», «Времена года», «Круглый год», «Двенадцать месяцев» «Счёт» и т. д., отдельные единицы азбуки, цифрового ряда, календаря (например, сутки, месяцы, сезоны) становятся своеобразными подзаголовками, и стихотворения располагаются по заданной последовательности компонентов, то есть по порядку следования алфавитной, цифровой и календарной систем. Так, такие поэтические циклы вправе считаться связанными.

Исследователь С.В. Нестерова делит авторский прозаический цикл рассказов на разных этапах развития этого явления по критерию «открытости/закрытости» (от циклов с жесткой связью между элементами до циклов с минимальным «скреплением» частей внутренней структуры) на разные типы, среди которых «структурированные циклы» – это «самый «закрытый» тип с точки зрения внутренней структуры [3, с. 7]. Главной особенностью произведений данного образования, как отмечает С.В. Нестерова, является наличие обрамления, которое «создает структуру этих циклов, так как именно в нем автором изначально прописывается и количество рассказов, и способ их группировки, и их последовательность, вводятся рассказчики и характеризуется ситуация рассказывания» [3, с. 12]. Мы опираемся на эту теорию и применяем её к поэтическим циклам, так как они тоже имеют обрамление, особый объединяющий принцип разных отдельных элементов, заданность перехода от одной единицы к другой и общее конкретное количество элементов произведения. Все это соединяет все стихотворения в единое целое. Для поэтических циклов таким обрамлением становятся алфавитная, цифровая и календарная системы, изначально определяющие количество стихотворений, способ их группировки, и их последовательность в цикле. Например, поэтические циклы об азбуке обычно состоят из значительного количества элементов (их от двадцати до тридцати трех), при этом каждое из них посвящено отдельной букве (иногда за исключением Й, Ы, Ь, Ъ и Ё). Циклы под названием «Круглый год» состоят из двенадцати стихотворений о месяцах. Следует отметить, стихотворение-компонент цикла выступает частью и составляющим большего целого, поэтому нельзя, как в каких-либо других случаях, произвольно изымать отдельные составляющие, потому что в этом случае составляющий элемент цикла не может в полной мере выполнить свою художественную функцию, и цикл просто теряет свой смысл и перестаёт быть полноценным. Но в то же время стихотворение-компонент представляет собой совершенно самостоятельный законченный текст, поэтому, как отмечает Троицкая, оно «способно включаться в учебные издания фрагментарно» [4, с. 171], и только в этом случае цикл распадается на отдельные составляющие.

Так, за основу нашей концепции взяты идеи Е. Хаева и С.В. Нестеровой, которые оказываются актуальными для анализа связанных структурированных циклов обучающего характера, которые имеют целью: 1) обучить адресата грамоте; 2) подготовить детей к письму, счёту; 3) познакомить ребёнка с окружающим миром, а также с основным абстрактными понятиями и объяснить их через конкретику и др. В состав цикла данного рода входят поэтическая азбука, стихотворные календарь, порядок цифр и счёт в целом, цветовая палитра и другие циклы со стихотворениями-компонентами, расположенными согласно последовательности определенных систем, например, цветовая гамма и т. д. Среди имеющихся образцов циклы о поэтической азбуке, счёте в стихах преобладают, поэтому мы делаем акцент на них.

Следует отметить, что отдельные жанры, в том числе поэтическая азбука, как указывает Т.С. Троицкая, «попадают в промежуток "поэтический цикл" – "единое (неделимое на части) произведение"» [4, с. 171]. А в связанных структурированных циклах строфы, посвященные отдельным буквам, цифрам, основным единицам календаря, «связаны между собой не более чем общими правилами построения (такова, например, классическая азбука С. Маршака "Про всё на свете")» [там же], поэтому в данной статье «единое (неделимое на части) произведение» останется за пределами обсуждения.

Связанные структурированные циклы обучающего характера, в основном свойственные детской литературе, представляют собой отдельные текстовые единицы, организованные по принципу «единства литературных и педагогических принципов» [5. с, 10], что обусловлено их адресатом, особенностями его психофизического развития, функциями, формой и содержанием произведений, а также общими художественными приёмами.

Циклы, как правило, выступают полижанровым произведением, вбирающим не только элементы известных жанров, но и синтезирующим новые жанровые единицы. Анализируя азбучные произведения Маршака, О.С. Октябрьская обращает внимание на использование поэтом необходимых для развития речевого аппарата различных фольклорных жанров (скороговорки, потешки, колыбельной, загадки, перевертышей и др.) [6, с. 106]. Действительно, в цикле «Научусь-ка я читать» Е. Благининой в строках *Няня на ночь Нину мыла/ Нина мыла не любила/ Но не ныла Нина/ Нина молодчина!* [7, с. 160] повторяется звук «Н» и слова на букву «Н», что создаёт эффект скороговорки. Объединяющее начало циклов обогащает их содержание и делает их многогранными и более привлекательными для ребенка.

Содержание циклов основано на широком спектре ассоциаций. Прежде всего, это ассоциативная связь конкретной буквы с определённым словом. Цикл «Весёлая азбука. Про всё на свете» С. Маршака в этом отношении служит примером. Изюминка построения стихов заключается в том, что автор посвятил каждой букве по две стихотворные строчки, каждая строка начинается словом именно с той буквы, которой посвящено двустишие. Например:

***З***
***З****везды видели мы днем*
***З****а рекою над Кремлем* [8, с. 160].

Следует отметить, что цикл состоит из двадцати восьми двустиший, так как мало явлений, начинающихся на буквы «Й» «Ъ» «Ы» «Ь», как правило, поэты также совмещают буквы «Е» и «Ё» в одно целое.

С. Маршак актуализирует приёмы звукописи, для чего попытался увеличить частотность использования конкретных букв и звуков в каждой строфе. Например:

***О****слик был сего****д****ня зо****л****:*
***О****н узнал, что о****н*** *– осёл.*
*...*
***С****пит* ***с****покойно* ***с****тарый* ***с****лон,*
***С****тоя* ***с****пать умеет он* [8, с. 161].

В приведенных строках использован ассонанс на звук «О» и аллитерация на звук «С». Звук «О» делает стихи более протяжными и певучими, а такая игра звуками помогает лучшему усвоению материала малым ребёнком, воспринимающим пока информацию в основном со слуха. Многократное повторение звука «С» превращает стих в скороговорку для отработки свистящего звука. Кроме того, в словах *ослик, сегодня, осёл* и др. звучат мягкие согласные, а в других строках слова с этим звуком выступают в твердой огласовке. Всё это создаёт яркий контраст, который позволяет ребенку почувствовать разницу между мягкими и твердыми согласными.

Е.А. Благинина в цикле «Научусь-ка я читать» также апеллирует к конкретным буквам и звукам. Кроме того, она обыгрывает другие приёмы звукописи. Организуя текст некоторых стихотворений в форме живых диалогов или монологов, в полной мере реализуя потенциал букв в создании междометий, частиц, звукоподражаний, она придает буквам звуковое значение: *«– **А-а-а**, – заплакала Алёнка... //– **Бе-е-е**, – барашек белый блеет... // – Не могу, больной. //– **Ой-ой-ой**, бедный! // Трубили трубы: «**Ту-ру-ру**!» // – **Ах** вы мои милые, / Не хворые, / Не хилые, / Хорошохонькие! / **Ах**! !**Ах**! // Передразнивает нас:/**Э-э-о-о-о-э**!»* [7, с. 160–161]. Звукоподражание и имитация определённых звуковых конструкций позволяют ребёнку-читателю или слушателю малого возраста «услушать» плач девочки, блеяние коз, звук трубы, а также почувствовать передачу весьма сильных эмоций – сочувствие, радость, восхищение и т. д., передаваемых определёнными звуками, выстроенными, к тому же, в алфавитном порядке.

Так, в данном цикле повторение одних и тех же согласных (аллитерация) и гласных (ассонанс) звуков, являющихся, по словам З.А. Гриценко, основными художественными приёмами стихотворной азбуки [5, с. 12–13], совместно с другими приёмами звукописи – анафорой, звукоподражанием – способствует формированию ассоциативных цепочек между звуко-буквенным рядом и словами, которые начинаются на эти звуки или содержат их.

В отличие от Маршака и Благининой, Б. Заходер построил свой тематический цикл «Мохнатая азбука» иным способом. Цикл состоит из тридцати семи стихотворений (отдельным буквам он посвятил два–три стихотворения), подзаголовками при этом становятся не столько обозначение самих букв, которым посвящены стихотворения, сколько их образная реализация в виде названий животных, за исключением одного, посвященного гадюке (стихотворение «Еще о ней же», название которого начинается на букву «Е»). Несмотря на то, что именно алфавитный принцип у троих поэтов определяет порядок организации текста и количество отдельных стихотворений, они реализуются по-разному. Если С. Маршак и Е. Благинина собирают максимально возможное количество слов на определенные буквы русского алфавита, повторяют их и вызывают самые разные ассоциации, связанные с ними, чтобы дети запомнили не только сами буквы и звуки, но и соответствующие им слова и отработали механизм создания ассоциативных связей звук – буква – слово, то у Б. Заходера слова на определённую букву алфавита (в данном случае это обозначение животных) становятся темами отдельных стихотворений, поэт пытается не только расширить кругозор адресата и представить особенности внешнего вида разных животных, названия их типов, видов, пород и т. д., но и продемонстрировать своеобразие их характеров, повадок, раскрыть особенности их отношений с другими животными, а также и с человеком. Такого рода способы построения тематического цикла используются и другими поэтами.

Благодаря широким ассоциативным связям звук – буква – слово связанные структурированные циклы знакомят ребенка с лексическим богатством русского языка. Для стихов характерным приемом является объединение слов в группы, посвященные той или иной теме. В циклах образуются самые разные семантические поля, такие как зооним, фитоним, семантические поля «цифра», «время (суток, дни недели месяцы, времена года)» «цвета», семантическое поле прилагательных и т. д. Они могут быть разбитыми на небольшие семантические группы: комната, дом; природа; домашние животные и т. д., которые представляют собой предметные ряды, данные авторами в циклах, ограниченные интерьером и наполненностью пространства, хорошо знакомые ребенку и близкие ему. Например, Маршак в цикле «Весёлая азбука. Про всё на свете» перечисляет знакомую ребёнку фауну и флору: *воробей, ворона, гриб, дятел, дуб, ель, ёж, жук, кот, мышь* и т. д., и малоизвестную: *аист, бегемот, крыса, медведь, носорог* и т. д. Малознакомые способствуют расширению кругозора ребёнка и постепенному введению в поле зрения малыша не только новых слов, но и явлений. В «Весёлом счёте» поэт делает ставку на прилагательные, знакомя читателя с физическими, геометрическими свойствами предметов, выводя адресата на более сложный уровень познания окружающего мира, прибавляя к наблюдательности и созерцательности сопоставительный анализ и аналитичность. Все эти эпитеты – *тонкий, острый, круглый* и т. п. – помогают ребёнку научиться описывать внешний вид предметов, в том числе и вид цифр, и представлять их в трёхмерном пространстве.

Процесс увеличения лексического запаса – это также процесс расширения кругозора ребенка, знакомства с окружающим миром, с группами разных предметов и понятий и удовлетворения своих познавательных потребностей. Писатели отличаются предпочтениями в отборе предметного ряда. К примеру, в циклах «Весёлая азбука. Про всё на свете» С. Маршака и «Мохнатая азбука» Б. Заходера представлены разные типы животных. Читатель получает сведения о классификации живых организмов, их мест обитания и повадках. Если С. Маршак подбирает более или менее известных животных, то Б. Заходер склонен выделять необычных, экзотических животных: *бизон, гадюка, дикобраз, ехидна, зебу, индюк, кобра, тапир, шакал, эму,* а также придуманного поэтом *южного ктототама.*

Ассоциативный ряд актуализирован также при описании очертаний букв и цифр, к примеру, в циклах «Веселый счёт» С. Маршака и «Азбука фантазёров» Б. Заходера. В первой половине цикла «Весёлый счёт» С. Маршак тоже использует ассоциативный принцип создания стихотворений-частей связанного цикла. Правда, работа данного принципа в цикле о цифрах несколько иная – не просто связь одной из единиц целого (в предшествующих случаях алфавита) с большим пластом лексики, маркированной особым образом, к примеру, теми словами, которые начинаются на определённую букву алфавита. В случае с первой частью цикла «Весёлый счёт» Маршак именно визуализирует каждую единицу счёта от единицы до девятки, не забывая и о нуле, и ассоциирует пока ещё незнакомые ребёнку цифры со знакомыми ему предметами в их сходстве по внешнему виду. Ребёнок-слушатель или читатель вовлекается в занятную игру сопоставления разных предметов и явлений по внешнему сходству. Автор подсказывает некоторые принципы геометрического подобия предметов, как правило, связанных с домашней семейной обстановкой, уютом комнаты, с особенностями начертания цифр:

*Вот один иль единица*
*Очень тонкая, как спица...*
*Тройка – третий из значков –*
*Состоит из двух крючков* [8, с. 163].

В вышеуказанных строчках поэт актуализирует внешнее сходство цифр с бытовыми предметами. Цифра один напоминает ребенку тонкую спицу, необходимую женщинам для вязания, и малыш мог наблюдать работу бабушки или мамы; цифра три разделена на два элемента: верхний и нижний полуовалы, похожие на крючки, которые ребёнок с большой вероятностью может неоднократно видеть в рыболовном наборе отца и т. д. Таким образом в воображении ребенка формируется ассоциативная цепочка между сценами повседневной жизни, знакомыми предметами и незнакомыми цифрами.

Б. Заходер, следуя за Маршаком, использует сходный принцип в цикле о буквах алфавита:

*Аист на одной ноге*
*Напоминает букву* ***Г****.*
***Д*** *– словно* ***д****омик аккуратный*
*С высокой крышею* ***д****вускатной* [9].

Поэт улавливает основные физические и геометрические характеристики предметов, сравнивает их с начертанием букв, творчески ассоциирует, к примеру, изображения аиста, стоящего на одной ноге, с буквой «Г», а детское изображение домика на картинке вызывает ассоциацию с печатной буквой «Д» и т. д.

Вторая часть цикла «Весёлый счёт» Маршака состоит из десяти рассказов про цифры от 0 до 9, которые тоже сассоциированы с окружающими ребёнка вещами, но уже не по принципу геометрического сходства, а по принципу смежности – каждый элемент цифрового ряда связан с такого рода предметным планом, который ассоциируется с конкретным числом. К примеру, две руки человека свя-

заны с цифрой два, светофор, переключающий цвета, – красный – жёлтый – зелёный – с цифрой три и т. д. В этом случае для адекватного восприятия материала ребёнку необходимо не только подключить ассоциативные способности, но и иметь начальные навыки счёта, первичное знание цифр, именно тогда читатель или слушатель, используя принцип подобия, увидит, что в комнате четыре угла, а у стола, стула и домашних животных – по четыре ножки/лапы. При этом в один ассоциативный ряд попадают и конечности животных, и опора мебели:

*Четыре в комнате угла.*
*Четыре ножками у стола.*
*И по четыре ножки*
*У мышки и у кошки* [8, с. 165].

Кроме того, автор апеллирует к образному мышлению ребёнка, поэтому его «герои»-цифры олицетворены и персонифицированы, наделены эмоциями живых существ, при этом их характеры ярко индивидуализированы: к примеру, гордыня цифры ноль комически переосмыслена автором, который в отличие от ребёнка-адресата понимает цену этой цифре и иронизирует над её кичливостью. Образное наполнение абстрактных цифр не просто визуализируется, но и вводит адресата в процесс математических действий. Так, если цифра один предстаёт в образе драчливого ребёнка, то взаимодействие двух единиц в негативном поведенческом ключе может привести к простому вычитанию: после драки обе единицы исчезли, произошло вычитание, а в случае мирного сосуществования и взаимодействия двух единиц произойдёт сложение. Здесь также использована непрямая дидактика: лёгкий юмор автора помогает расставить нравственные акценты: драться нельзя, надо дружить.

В связанных структурированных циклах, посвящённых календарю и цветам радуги, также использован ассоциативный принцип организации материала. Так, месяцы, времена года, цвета радуги часто ассоциируются с сезонными явлениями, с целой палитрой цветовой гаммы в природе, с деятельностью человека, с важными событиями в его жизни и жизни страны. Например, весна (март, апрель, май) – символ веселья и счастья, в этом автор опирается как на фольклорную традицию, где весна ассоциируется с возрождением жизни, с появлением чего-то нового, периодом преодоления смерти и т. д., так и на литературную. Ликование весенней природы тесно переплетено с индивидуальной реакцией человека на приход весны, преображение окружающего мира, торжество звуков, света. Великолепие весенних красот не оставлено без внимания у множества поэтов, к примеру, Пушкина, Тютчева, Фета, и др., и вызывает у них восхищение природой, чувство радости, облегчения, тоски и надежды на лучшую долю. Со связанных структурированных циклов, посвящённых календарю, поэты продолжают эту классическую традицию. Так, в стихотворении М. Пляцковского из цикла «Воробьиный дневник» весна ассоциируется со стремительным течением ручьёв и криком птиц, что вместе передаёт идею витализма:

*И вкривь, и вкось, и напрямик*
*Бегут ручьи. Чирик-чирик!*
*Кричат скворцы, дрозды, грачи –*
*Попробуй всех перекричи!* [10, с. 146].

У разных поэтов акценты выставлены несколько иные. Например, Маршаку важно не только подчеркнуть особенности сезонных явлений, но внести идеи социализации. Так, сентябрь для него – и период сбора урожая, и миграция сезонных птиц, и начало учебного года.

*Ясным утром сентября*
*Хлеб молотят села,*
*Мчатся птицы за моря*
*И открылась школа* [8, с. 118].

Таким образом, связанные структурные циклы о сезонных явлениях знакомят читателя с природными явлениями, характерной социальной реализацией человека, особенностями жизни ребёнка и детского коллектива.

Итак, связанные структурные циклы обучающего характера на формальном уровне отличаются заданной последовательностью компонентов-стихотворений и относительно определенным количеством стихотворений; на уровне содержания – дидактическим значением. Они включают в себя циклы разного типа, например, поэтическую азбуку, счёт в стихах, годовой цикл, стихотворную цветовую гамму и т. п. С помощью широко использованного в данных циклах ассоциативного принципа организации материала совместно с другими приёмами, например, ассонансом, аллитерацией, звукописью и т. д., поэтам разных времён и эпох удается создать уникальные образы, описать внешний вид цифр и букв, а также определить своеобразие звуковой огласовки слов с помощью широко использованного в данных циклах ассоциативного принципа организации материала. Совместно с другими приёмами, например, звукописью и т. д., поэтам разных эпох удается создать образы цифр и букв, определить своеобразие звуковой огласовки слов, а также познакомить адресата с лексическим богатством родного язык и с окружающим миром.

Библиографический список


1. Грехнев В.А. Слово и большой лирический контекст в поэзии пушкинской поры (Жуковский, Тютчев). *А.С. Пушкин: Статьи и материалы*. Горький: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 1971; Т. Выпуск 115: 3–25.
2. Хаев Е.С. *Болдинское чтение: статьи, заметки, воспоминания*. Нижний Новгород: ННГУ, 2001.
3. Нестерова С.В. *Циклическое текстопостроение в малой эпической прозе*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тверь, 2012.
4. Троицкая Т.С. *Проблемы детской художественной словесности:* учебное пособие для студентов Института детства. Москва: МПГУ, 2014.
5. Гриценко З.А. *Детская литература. Методика приобщения детей к чтению*. Москва: Академия, 2004.
6. Октябрьская О.С. *Пути развития русской литературы XX века (1920–2000-е гг.):* монография. Москва: МАКС Пресс, 2012.
7. Зусман Л.П. *Круглый год. Книга-календарь для детей на 1964 год*. Москва: Детгиз, 1963.
8. Маршак С.Я. *Собрание сочинений:* в 8 т. Москва: Художественная литература, 1968; Т. 1.
9. Заходер Б. *Азбука фантазёров*. Available at: https://www.culture.ru/poems/48650/azbuka-fantazyorov
10. Пляцковский М.С. *Большая книга сказок, стихов и песенок*. Москва: Махаон, 2016.


References


1. Grehnev V.A. Slovo i bol'shoj liricheskij kontekst v po`ezii pushkinskoj pory (Zhukovskij, Tyutchev). *A.S. Pushkin: Stat'i i materialy*. Gor'kij: Nacional'nyj issledovatel'skij Nizhegorodskij gosudarstvennyj universitet im. N.I. Lobachevskogo, 1971; T. Vypusk 115: 3-25.
2. Haev E.S. *Boldinskoe chtenie: stat'i, zametki, vospominaniya*. Nizhnij Novgorod: NNGU, 2001.
3. Nesterova S.V. *Ciklicheskoe tekstopostroenie v maloj `epicheskoj proze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Tver', 2012.
4. Troickaya T.S. *Problemy detskoj hudozhestvennoj slovesnosti:* uchebnoe posobie dlya studentov Instituta detstva. Moskva: MPGU, 2014.
5. Gricenko Z.A. *Detskaya literatura. Metodika priobscheniya detej k chteniyu*. Moskva: Akademiya, 2004.
6. Oktyabr'skaya O.S. *Puti razvitiya russkoj literatury XX veka (1920-2000-e gg.):* monografiya. Moskva: MAKS Press, 2012.
7. Zusman L.P. *Kruglyj god. Kniga-kalendar' dlya detej na 1964 god*. Moskva: Detgiz, 1963.
8. Marshak S.Ya. *Sobranie sochinenij:* v 8 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1968; T. 1.
9. Zahoder B. *Azbuka fantazerov*. Available at: https://www.culture.ru/poems/48650/azbuka-fantazyorov
10. Plyackovskij M.S. *Bol'shaya kniga skazok, stihov i pesenok*. Moskva: Mahaon, 2016.


*Статья поступила в редакцию 24.12.22*

УДК 811.512.144 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-306-308

***Toktarova N.K.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: naima.toktarova@mail.ru*

**METHODS AND FORMS OF EXPRESSION OF MOTIVATION IN INTERROGATIVE SENTENCES OF THE KUMYK LANGUAGE**. The article contains an analysis of features of interrogative-motivational sentences as a variety of non-interrogative sentences in the Kumyk language. It is indicated that the semantics of such interrogative sentences is directly related to the imperative, i.e. to the imperative mood of the verb. The types of imperative-interrogative sentences in the Kumyk language are classified, expressing an order, a command, a call, an appeal, a plea, a request, etc. Motivating words are given, prompting speech action. A brief analysis of the issue under study in such Turkic languages as Bashkir, Tatar, Altaic and Uzbek is given. A parallel is also drawn with the interrogative-motivational sentences of the Russian language, which are also characterized as one of the types of non-interrogative sentences along with interrogative-negative, interrogative-affirmative and interrogative-rhetorical sentences.

*Key words:* **imperative issue, imperative and interrogative sentence, motive question, motive to speak.**

***Н.К. Токтарова**, д-р филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала,*
*E-mail: naima.toktarova@mail.ru*

# СПОСОБЫ И ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОБУЖДЕНИЯ В ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА

Статья содержит анализ особенностей вопросительно-побудительных предложений как разновидности несобственно-вопросительных предложений в кумыкском языке. Указывается, что семантика подобных вопросительных предложений напрямую связана с императивом, т. е. с повелительным наклонением глагола. Классифицируются типы императивно-вопросительных предложений в кумыкском языке, выражающие приказ, повеление, призыв, обращение, мольбу, просьбу и др. Приводятся слова-побудители, побуждающие к речевому действию. Дается краткий анализ исследуемого вопроса в таких тюркских языках, как башкирский, татарский, алтайский и узбекский. Также проводится параллель с вопросительно-побудительными предложениями русского языка, которые тоже характеризуются как один из типов несобственно-вопросительных предложений наряду с вопросительно-отрицательными, вопросительно-утвердительными и вопросительно-риторическими предложениями.

*Ключевые слова:* **императивный вопрос, вопросительно-побудительное предложение, вопрос-побуждение, побуждение к речи.**

Данная статья посвящена актуальной для современной тюркологии малоразработанной проблеме анализа побудительно-вопросительных предложений как разновидности несобственно-вопросительных предложений в кумыкском языке. Цель статьи заключается в комплексном исследовании вопросительных предложений, содержащих в себе значения побуждения.

В настоящей статье автор ставит следующие задачи: 1) представить краткий обзор исследуемого вопроса в тюркологии, 2) дать характеристику типов побудительно-вопросительных предложений в кумыкском языке, 3) проанализировать способы и средства побуждения в вопросительных предложениях исследуемого языка.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что впервые на материале кумыкского языка проводится коммуникативный анализ вопроса-побуждения как разновидности несобственно-вопросительных предложений.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что проведенный в статье анализ коммуникативной составляющей вопросительно-побудительных предложений восполняет имеющийся пробел в исследовании синтаксиса кумыкского языка.

Практическое значение данного исследования состоит в том, что наблюдения и выводы, предлагаемые в настоящей работе, могут быть использованы в ходе разработки специальных курсов по синтаксису, а также при составлении программ и учебных пособий по современному кумыкскому языку.

Наблюдения показывают, что в устной кумыкской речи часто встречаются вопросительные предложения типа *Айт, неге сен пашмансан? (К. А.)* «Скажи, почему ты грустишь?» *Англат, сагъа не болгъан? (З. А.)* «Объясни, что с тобой?». По мнению ученых, такие предложения не являются чисто вопросительными, так как они содержат вопрос не только о каком-то конкретном действии адресата, но и побуждают его к речи с помощью специальных глаголов-ассертивов (репрезантивов): *англат* «объясни», *сёйле* «говори», *айт* «скажи», *къара* «посмотри» и др.: *Къара чы, кимдир эшикни къагъагъан? (З. А.)* «Посмотри-ка, кто стучит в дверь?»; *Айт, шагьарда не тамаша зат гёрдюнг? (К. А.)* «Скажи, что видел интересного в городе?»; *Сёйле, неге сёйлемейсен? (К. А.)* «Скажи, почему не разговариваешь?»

Немецкий лингвист Г. Пауль отмечал: «Не только утвердительные, но и побудительные предложения имеют свои соответствия в вопросительных. Для этого типа применяется термин «делиберативные вопросы». Их можно было просто назвать «вопросительно-побудительными предложениями» [1, с. 321]. По его мнению, значение вопроса и значение побуждения находятся в очень тесной связи друг с другом. Вопрос – это само уже побуждение, побуждение не прямое, а косвенное. Желая узнать интересующую информацию, автор вопросительного высказывания побуждает адресата открыть ее.

В тюркологии отмечается, что целью вопросительного предложения является побуждение говорящего открыть нужную ему информацию [2, с. 178–184].

В значении вопросительного предложения лингвисты выделяют три семы: сему вопроса, сему сообщения и сему побуждения. Появление семы побуждения в форме вопроса способствуют такие частные условия, как лексический состав, контекст-ситуация и интонация. В связи с этим не все структурные типы вопросительных предложений реализуют значение побуждения, а только некоторые – с определенным лексическим наполнением, в определенной ситуации и с особой интонацией [3, с. 89].

В русском синтаксисе вопросительно-побудительные предложения, или императивные вопросы квалифицируются как один из типов несобственно-вопросительных предложений одновременно с вопросительно-отрицательными, вопросительно-утвердительными и вопросительно-риторическими предложениями [3, с. 89]. Данный тип вопросительного предложения выражает семантику побуждения, и в нем нет собственно-вопросительного значения [4, с. 268].

В тюркологии проблема вопроса-побуждения также исследуется. Так, исследователи узбекского языка императивно-вопросительные предложения признают как третий тип вопросительных предложений. Императивно-вопросительные предложения, содержащие значение побуждения к действию, произносятся с повелительной интонацией [5, с. 346]. В казахском и алтайском языках также выделены императивно-вопросительные предложения как особый тип вопросительных высказываний [6, с. 112; 2, с. 183]. Иной точки зрения придерживаются татарские лингвисты, отмечая, что, по существу, к вопросительно-риторическим относятся и так называемые побудительно-вопросительные предложения, служащие для побуждения к действию посредством вопроса [7, с. 357].

В башкирском синтаксисе наличие вопросительно-побудительных предложений признают лишь некоторые ученые. Д.С. Тикеев отмечает, что есть «вопросительно-побудительные предложения, выражающие побуждение к действию, и близки по своему значению к определенному типу побудительных предложений. Разница между ними в следующем: вопросительно-побудительные предложения предполагают, кроме побуждения к действию, и ответ на поставленный вопрос или ответное действие» [8, с. 142].

На основе кумыкского языкового материала можно сделать вывод о том, что императивно-вопросительное предложение в исследуемом языке является особым типом несобственно-вопросительных предложений, поскольку вопросительно-побудительные предложения содержат не только вопрос, но и побуждают собеседника к определенному физическому или речевому действию.

В лингвистике отмечается, что вопросительные предложения уже по своей природе близки к побудительным, но это побуждение к особому действию – к речевому [3, с. 88].

Некоторые ученые-тюркологи повелительно-побудительную модальность называют императивом, так же, как в общем языкознании (в английском языке повелительное наклонение глагола названо the imperative mood; во французском языке побудительные предложения определяют как propositions imperatives).

По мнению А.Н. Кононова, императив выражает повеление, приказ, побуждение к действию и отличается от других глагольных форм наличием особой повелительной интонации, что присуще и императивным вопросительным предложениям [5, с. 347].

Семантические особенности подобных предложений напрямую связаны с повелительным наклонением глагола, выраженного в побудительном предложении сказуемыми или вводными словами.

На основе анализа материала исследуемого языка можно выделить типы императивно-вопросительных предложений, содержащих:

1. Жесткий приказ или категориальное повеление, выраженное вопросительным предложением, в котором глагол-сказуемое имеет форму 2-го лица повелительного наклонения: *Айтчы, къайда барма гьазирленгенсен? (З. А.)* «Скажи-ка, куда собрался?» *Гьали мукур бол, сенмисен юнагьлы шу ишге? (Б. А.)* «Теперь признайся, ты виноват в этом деле?» *Англатчы, не саялы гелмединг?* «Объясни-ка, почему не пришел?» Подобные вопросительные предложения, выражающие приказ или категориальное повеление, особенно характерны для произведений устного народного творчества. Так, приведем отрывок из сказки «Гьакъыллы Али» («Мудрый Али»).

*Къарангы болгъан. Къарт хан оьзюню уьюнден чыгъып, бек ачувлу, къазаплы кюйде:*

– ***Айтыгъыз, Гьюсен къайдадыр? Къайда мени уланым ? – деп къычыргъан.***

*Ханны къуллукъчулары къоркъмакълыгъындан не айтагъанны билмей, башларын салландырып токътагъанлар. Гьюсен къайда гетгенни айтма булар тартынгъанлар, неге тюгюл Гьюсенни янгыз йибергени саялы хан буланы башларын гесежеги белгили.* «Уже стемнело, [а сына все нет]. Вышел старый хан из своего дворца и гневно закричал:

– **Скажите, где Гусейн? Где мой сын?**

Испугались ханские слуги, не зная, что ответить, головы опустили. Они боялись говорить [хану], куда ушел Гусейн, так как из-за того, что его одного [на охоту] отпустили, хан им всем головы снесет».

Такой же категориальный приказ мы наблюдаем и в другом отрывке из этой же сказки: *Къоркъгъан къуллукъчулар булан Али ханны уьюне гирип баргъан.*

– ***Айт деп айтаман, сен мени Гьюсенимни гьакъында хабар гелтирдингми? – деп сорай бугъар ачувлу хан.***

– *Гелтирдим, ханым, – деп, Али оьзю этген хомузну сокъма башлагъан. Хомузну къуллары ингырлана, йылай. Бу хомузгъа тынглагъанлар кёмек тилейген адамны тавушун ва бир гьайванны оькюрювюн эшитгенлер. Бары да*

*тынглагъанланы къоркъув къуршагъан – хомуз болгъан ишни гьакъында аян кюйде хабарлагъан.* «Вместе с перепуганными слугами Али вошел к хану.

– **Я тебе приказываю, скажи, ты принес весть о моем Гусейне? – спросил его злой хан.**

– Да, мой хан, принес, – ответил Али и заиграл на изготовленном им кумузе.

Струны кумуза [словно], застонали, заплакали. Слушающим слышался голос человека, взывающего о помощи, и рёв какого-то зверя. Всех слушающих охватил страх – кумуз ясно рассказывал обо всем, что случилось».

2. Обычного вопроса-повеления, т. е. простого побуждения, распоряжения, поручения совершить какое-либо действие в форме вопроса. Для высказываний, выражающих данное значение, характерна спокойная и ровная интонация. Значение поручения может быть выражено формами как 2-го, так и 3-го лица повелительного наклонения глагола: *Къурдашларым, ойлашайыкъ, биз не этейик гьали? (К. А.)* «Друзья, подумаем, что нам делать»; *Яшым, тынгла, анагь не айта? (У. М.)* «Сынок, послушай, что говорит мать».

3. Призыв, обращение, мольба, выраженные вопросительным предложением. Для реализации данных оттенков значения для исследуемого языка характерно использование экспрессивно-побудительной частицы *да*, присоединяемой, как правило, к сказуемому в форме 2-го лица повелительного наклонения. Она придает речи оттенок мягкой просьбы, мольбы: *Айт да, шунча негер кюлейсен? (У. М.)* «Скажи да, над чем столько смеешься?»; *Билгиз да, къачан гележек къонакълар? (З. А.)* «Узнайте да, когда придут гости?»

4. Приглашение к совершению совместного действия в виде вопросительного предложения: *Къайда, ятайыкъмы энни?* (Б. А.) «Ну что, ляжем спать?»; *Гелигиз тергейик, ким гючлю экен? (У. М.)* «Давайте проверим, кто сильнее?»

Побуждение к речевому акту выражается в кумыкском языке с помощью речевых глаголов *айт* «скажи», *сёйле* «говори», *билдир* «сообщи» и др.: *Айт, сен кимни осал гёресен? (З. А.)* Скажи, кого ты считаешь слабым?; *Сёйле, неге сёйлемейсен? (З. А.)* «Говори, почему не говоришь?».

Практически любой вопрос может сопровождаться словами типа *сёйле-сёйлегиз, айт-айтыгъыз*. С помощью подобных слов мы можем усилить вопрос, подчеркнуть его, требовать определенного вмешательства. Однако часто использование побудительной части становится лишним, так как сама форма вопроса побуждает слушающего ответить. Приданию глаголу в повелительном наклонении оттенка мольбы способствует также частица – са и ее варианты: *Айтсана, мен кимден эршимен? (К. А.)* «Скажи-ка, я некрасивее (хуже) кого?».

В кумыкском языке имеются определенные слова-побудители. В основном это побуждение к речевому акту или привлечение внимания, в роли побудителей или повелителей выступают следующие слова *къара* «посмотри», *тохта* «подожди, перестань» и т. д.: *Къара, аривмю шу уьйлер? (З. А.)* «Посмотри, красивы эти дома?»; *Тохта, о не тавуш болду? (М.-С. Я.)* «Подожди, что это за звук?» К мыслительной деятельности призывают глаголы *ойлаш* «подумай»; *ойлашып къара* «поразмысли»: *Ойлашып къара, гьали биз не этип болабыз?* (М.-С. Я.) «Подумай, что мы можем сейчас сделать?»

Таким образом, наличие типов вопросительно-побудительных предложений, выражающих приказ, повеление, призыв, обращение, мольбу, просьбу и др., имеющиеся слова-маркеры, побуждающие к речевому действию, свидетельствуют о том, что императивно-вопросительные, или вопросительно-побудительные предложения относятся к одному из типов несобственно-вопросительных предложений в кумыкском языке.

**Условные сокращения источников**

З. А. – З. Атаева; У. М. – У. Мантаева; К. А. – К. Абуков; Б. А. – Б. Атаев; И. К. – И. Керимов; М.-С. Я. – М.-С. Яхъяев.

Библиографический список

1. Пауль Г. *Принципы истории языка*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1960.
2. Тыбыкова А.Т. *Исследования по синтаксису алтайского языка. Простое предложение*. Новосибирск: Издательство Новосибирского университета, 1991.
3. Бердник Л.Ф. Вопросительно-побудительные предложения в современном русском языке. *Русский язык в школе*.1989; № 2: 88–91.
4. Лекант П.А. *Современный русский литературный язык*. Москва: Высшая школа, 1982.
5. Кононов А.Н. *Грамматика современного узбекского литературного языка*. Москва – Ленинград, 1960.
6. Балакаев М.Б. *Современный казахский язык. Синтаксис*. Алма-Ата, 1959.
7. Закиев М.З. Татарская грамматика. *Синтаксис*. Казань, 1995; Т. 3.
8. Тикеев Д.С. *Основы синтаксиса современного башкирского языка*. Москва: Наука, 2004.

References

1. Paul' G. *Principy istorii yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1960.
2. Tybykova A.T. *Issledovaniya po sintaksisu altajskogo yazyka. Prostoe predlozhenie*. Novosibirsk: Izdatel'stvo Novosibirskogo universiteta, 1991.
3. Berdnik L.F. Voprositel'no-pobuditel'nye predlozheniya v sovremennom russkom yazyke. *Russkij yazyk v shkole*.1989; № 2: 88-91.
4. Lekant P.A. *Sovremennyj russkij literaturnyj yazyk*. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
5. Kononov A.N. *Grammatika sovremennogo uzbekskogo literaturnogo yazyka*. Moskva – Leningrad, 1960.
6. Balakaev M.B. *Sovremennyj kazahskij yazyk. Sintaksis*. Alma-Ata, 1959.
7. Zakiev M.Z. Tatarskaya grammatika. *Sintaksis*. Kazan', 1995; T. 3.
8. Tikeev D.S. *Osnovy sintaksisa sovremennogo bashkirskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 2004.

*Статья поступила в редакцию 22.12.22*

УДК 811.11-112 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-308-310

***Turetskova I.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: swabra@rambler.ru*
***Nalichnikova I.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg Institute of Railways, Branch of Samara State Transport University (Orenburg, Russia), E-mail: nal-inna@yandex.ru*

**SOME INTERCULTURAL FEATURES OF ADVERTISING TEXTS (ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN, GERMAN AND ENGLISH LANGUAGES).** The article explores peculiarities of functioning of advertising texts on the material of the Russian, German and English languages in the context of intercultural discourse. During the analysis of advertising messages of Russian, German, American and British magazines, the types of advertising texts are established. The specifics of reflecting the socio-cultural component in advertising are considered, cultural differences that require advertising adaptation are determined. The authors prove that each culture is characterized by a kind of thinking specific only for this cultural community, patterns of behavior, customs and traditions, the ignorance of which leads to the failure of all marketing and advertising activities. As a perspective of the study, the authors see the development of criteria for the effectiveness of advertising texts in the intercultural space.

*Key words:* **intercultural discourse, advertising text, cultural discrepancy, advertising campaign, international cooperation.**

***И.В. Турецкова,*** *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: swabra@rambler.ru*
***И.А. Наличникова****, канд. филол. наук, доц., Оренбургский институт путей сообщения, филиала ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения, г. Оренбуре, E-mail: nal-inna@yandex.ru*

# НЕКОТОРЫЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В данной статье исследуются особенности функционирования рекламных текстов на материале русского, английского и немецкого языков в контексте межкультурного дискурса. В ходе анализа рекламных сообщений русских, немецких, американских и британских журналов устанавливаются типы рекламных текстов. Рассматривается специфика отражения социокультурного компонента в рекламе, определяются культурные различия, требующие адаптации

рекламы. Авторы доказывают, что каждая культура характеризуется своеобразным, свойственным только данному культурному сообществу мышлением, шаблонами поведения, обычаями и традициями, незнание которых приводит к неудаче всей маркетинговой и рекламной деятельности. В качестве перспективы исследования авторы видят разработку критериев эффективности рекламных текстов в межкультурном пространстве.

*Ключевые слова:* **межкультурный дискурс, рекламный текст, культурное несоответствие, рекламная кампания, международное сотрудничество.**

The **relevance** of this study lies in the need to study the influence of the media, namely the role of the institute of advertising on the effectiveness of intercultural interaction.

Today the media has taken an increasingly significant place in the context of intercultural discourse. It should not be denied that advertising text plays a crucial role in the media. The Institute of Advertising today no longer belongs to the purely economic sphere. Turning to the value priorities that represent the world of ideas, advertising text acquires a position not only of an economic, but also of an ideological nature.

The **aim** of the article is to study the peculiarities of the perception of advertising texts in intercultural discourse.

The aim of the study determined its **objectives**:

- to describe the factors that need to be taken into account when creating international advertising;
- to consider how the socio-cultural component is reflected in the advertising text;
- to determine the types of advertising texts in Russian, English and German, taking into account the structure, function performed, language form and lexical content of advertising;
- to identify cultural differences that require the adaptation of advertising in intercultural interaction.

The **theoretical significance** of the study lies in identifying the socio-cultural component in the text of advertising and the need to create effective advertising texts in the intercultural space.

The **practical significance** lies both in the possibility of using the results of the study in practical advertising activities, and in the educational process in the disciplines "Intercultural Communication", "Practical course in oral speech", "Practical course in the culture of speech communication".

Within the framework of this study, we consider advertising text as a medium of information that not only conveys certain knowledge about the product, but also forms the interest of buyers, their needs, stereotypes and preferences. By influencing a person's consciousness, advertising creates certain ideals, images, models, the mass replication of which further changes the lifestyle of people. Among the research works on this topic it is necessary to note the works of A.N. Kochalkin [1], T.A. Komova [2], V.V. Mironov [3], G. Buzzi [4]. In the above-mentioned works, great emphasis is paid to both the national-cultural features of speech etiquette in the media and public speech, the role of the media in creating social nominations, as well as the place of the media in the field of modern popculture.

Advertising text is an active reproducer of cultural values, traditions and features of different peoples. Currently, the most urgent is the problem of interaction between different cultures and different ethnic groups. Therefore, it is advisable to consider some features of the perception of advertising texts by representatives of different cultural communities.

Effective intercultural discourse means that participants have a high level of intercultural awareness, which consists in the presence of a system of knowledge and skills necessary for a correct understanding of speech meaning and speech behavior. It is culture that is the link on which intercultural relations are built, being a support that helps to understand the life and characteristics of peoples. Many scholars note that the advertising text in its content expresses the values that prevail in society. That is why intercultural discourse in the context of advertising space should take into account the cultural values of the regions, as well as the peculiarities of their economic and political development.

In connection with the growth of interstate and international contacts in all spheres of culture from politics and economics to art and religion, the importance of advertising texts in the context of intercultural discourse began to occupy a leading place in the international space. Advertising text forms and creates a new reality using language, visual methods, as well as psychological techniques of impact. To justify this idea, we quote the American sociologist G. Buzzi: "Advertisements play a fundamental and incomparable role in creating habits and customs, in disseminating and consolidating cultural and historical clichés" [4, p. 125]. According to V.V. Uchenova, advertising "has taken a strong place in global iformational processes – and each new step in approving the information civilization that is replacing the previous ones with inevitability also leads to the expansion of advertising texts" [5, p. 23].

As A.V. Sivkov rightly observes, "Modern information and telecommunication technologies with their rapidly growing potential and rapidly decreasing costs open up great opportunities for new forms of international cooperation both within the framework of certain spheres of public life and society as a whole. The range of such possibilities is constantly expanding, despite the geographical boundaries of human communities" [6, p. 14]. The study of the peculiarities of intercultural interaction is carried out not only by linguists. Many sociologists, psychologists, historians, culturologists, philosophers, teachers and literary scholars in their scientific works explore issues of intercultural discourse.

One of the characteristic features of advertising services is their localization, that is, in each country advertising has its own distinctive features inherent in this nationality and consisting in the peculiarities of mentality, economic conditions, national preferences, folk ideals and idols.

By creating advertising, it is necessary to take into account the target audience, for which this advertising will be calculated, namely the traditions of the country where the advertising will be broadcast, and the people for whom the advertising is created, the peculiarities of their perception, interests, tastes and preferences. This remark applies not only to advertising an unfamiliar product, but even a brand. It is worth taking into account the difference in perception of some words, gestures, symbols and even a tendency to a certain color scheme. To this end, producers of advertising texts explore the promising market; study its characteristic properties in the context of brand perception. A special emphasis is placed on folk traditions and habits. For example, residents of Norway "sit in front of the TV" much less often than residents of France and Spain. And in Scandinavia, time for TV advertising is very limited. Each country has its own perception of morality. What is the standard in one country, in another country can go beyond the norm. This may not only apply to religious values. Advertising creates paradigms of traditional consciousness.

The **United States** is a leader in almost every area: finance, business, technology. Of course, this is the world center of creativity. The best, largest advertising agencies come from the United States. They are looked at, they are guided, they learn how to do the right thing, they are imitated. We can say that American advertising is international advertising. Its characteristic features: logic, rationality. If you don't have to break your head over meaning, message, if you perceive and understand the idea literally from the very first seconds, as you saw a video or poster, this is an American advertisement. It is perfect, ideal in terms of canons, rules and principles of advertising science.

Advertising in the **UK** is quality, elegant, intelligent. The English spirit literary flows: tradition, history, gentlemen, the Queen, red double-decker buses and telephone booths – all of which evoke associations with foggy Albion, Britain's island. English advertising is extremely understandable, but at the same time, refined, cinematic (if we are talking about video videos).

The main characteristic signs of **German** advertising: logic, turning to facts, argumentation and beliefs, instead of emotions and feelings. Numbers and characteristics, maximum reliability, which is supported by high quality visualization, design in print and videos. German advertisers know how to surprise with creativity, gradually gaining positions in the world market.

Let's look at how the socio-cultural component is reflected in the text of the ad. Ad text is often presented as a slogan. The word "slogan" is derived from "slogorn" which was an Anglicisation of the Scottish Gaelic and Irish "sluagh-ghairm" (sluagh "army", "host" + gairm "cry"). Currently, the "slogan" is understood as "a short and striking or memorable phrase used in advertising".

American advertising often uses the name of a famous person for the name of the product: for example, "Jordan" (sneakers), "Fred Perry" (clothes), "Ben Franklin" (pencil), "Lincoln" (fabric). The cultural component is reflected not only in the name, but also in the associations that these names cause. Associations do not always align in the minds of people who speak different languages. Such a phenomenon is called asymmetry of national cultures by linguists-sociologists.

Consider, for example, the phrase "garage sale", common in America, which means selling used things at lower prices than selling new goods in stores. The money received from the sale data goes to charity. When translating this phrase into Russian, it turns out literally "sale of garages". This phenomenon is typical of the United States and gradually began to spread in Russia. However, in the mentality of Russians, the word "sale" is associated only with the period of discounts.

Such phrases carry a certain sociocultural background, realizing socialized meanings. The conceptual content of such background vocabulary contains the national identity of the phenomena it designates.

**The following types can be distinguished in advertising texts.**

In advertising texts, you can select certain types. The classification is based on the following criteria: the structure of the advertising text, the function performed the language form and the lexical content of the advertising. We have reviewed advertising texts in Russian, English and German. The study material was selected by us from Russian, German, American and British journals (Telesem', Karavan, Spiegel, Brigitte, Zeit, Cosmopolitan, Reader's Digest, VITAMIN DE, National Geographic, Wirtschafts-Woche). Using the collected actual material, we will present the following types of advertising messages.

I. Advertising texts based on the cultural component of the country where this advertisement was created. The purpose of this type of advertising texts is to: use cultural identity and generate consumer demand for a certain product. So it's important for ad creators looking to create ads for other countries to scrutinize their cultural characteristics. This group includes:

1. Advertisements containing in their text idioms, proverbs, sayings of famous personalities, phrases of folk idols, etc., which are inherent in this or that cultural community.

*Take fur per soul* (Advertising for a fur clothing store. The text is based on phraseology "to take sin on the soul", reflects the tendency to natural furs of the inhabitants of cold Russia).

*Kreislauf gut, alles gut* (advertisement for a medical product). In this case, the proverb "Ende gut, alles gut" is the starting point. Compare also *Gegen geschwollene Beine ist ein Kraut gewachsen* (advertisement for a medicine) with the original proverb "Gegen den Tod ist kein Kraut gewachsen" [7, p. 122].

2. Advertising texts containing names or references to cultural realities, symbols:

A health ad telling the story of a window cleaner who becomes a hero every day: dressed as *Spider-Man*, he amuses children's hospital patients. Spider-Man acts as a symbol of kindness, courage and heroism.

Image of a *cowboy* in American "Marlborough" cigarette commercials. The cowboy is the embodiment of the American spirit, the images on the advertising posters reminded of the real heroes of America who once conquered the wild prairies.

3. Advertising texts, including value guidelines, cultural traditions, tastes, preferences, which distinguish representatives of this culture:

*Russian bogatyr. Said – done* (advertising freight transport). (Reference to the strength and endurance of Russian men).

*Elegant clothes, elegant life*. (Reference to English elegance and style).

*Yves Rocher. Culture bio – das Beste der Pflanzen, das Beste für Ihre Haut* (the German predilection for all things natural, eco-friendly and environmentally friendly).

II. Advertising texts characterized by distinctive linguistic features.

1. Advertising texts containing certain grammatical structures:

*Don't overpay. To "Nakhodka" turn.* (Stores with low prices)

*Have a Pepsi Day!* (Pepsi)

*Eat Fresh!* (Subway)

*Life is a journey, travel it well!* (United Airlines)

*Nimm dein Abfall wieder mit!* (Abfallwirtschaft Tirol Mitte GmbH) (Take the waste with you!); *Tierversuche töten. Stoppt die Qual – jetzt!* (PETA) (Stop torture – now!) [8, p. 152]. The advertising texts cited contain incentive constructions.

2. Promotional texts based on word-sound similarities:

*Have idea. Have IKEA.* (Furniture store advertising)

*Haribo macht Kinder froh und Erwachsene ebenso!* (Haribo makes children happy and adults too! – Advertising of a fruit marmalade manufacturer).

*Das neue Jahr, das neue Haar*. (New year, new hair – hair dye "Palette") [8, p. 144].

3. Advertising texts with lexical content and carrying a positive-charged rating. Such ads can be represented by dialogues, messages and even short stories.

- Can you hear me? I love you. – Do you love me? She's silent. "What do you want? It's just "Fanta". ("Fanta" beverage advertisement)

III. Advertising text is a game with the recipient.

1. Language game

*Go Ahead with AHEAD* – in this advertising text the lexeme 'ahead' and the acronym "AHEAD" ("Asian Health, Environmental & Allied Databases") are homonyms because they have similar pronunciation and spelling.

*Harzlich willkommen!* (an advertisement for the famous Harz National Park in Germany). Here, wordplay is achieved by the similarity of the name of the region *Harz* with the word *herzlich* ("heartily").

2. Advertising text riddle:

*Ovip Locos* – Socol Pivo (beer advertising).

*Laminate pet animal* (laminate advertising).

*Race fast, safe car* (car advertising). The riddle is based on the mirror image of the words.

3. The advertising text is a joke:

*You're going to burst, kiddo. Pour and get away!* (Juice "My Family").

*Den Opa zum Friedhof bringen. Und auf Wunsch wieder zurück.* ("Take Grandpa to the cemetery. And back if you wish".) This is an advertisement for an annual pass for public transportation in Berlin. The point is that such a ticket allows you to take another passenger with you for free (on weekends and in the evening hours).

Texts representing the same advertised object in different linguocultures must correspond to the views, interests, needs and traditions of the given cultural community and differ from advertising texts broadcast in other countries. Ignorance of cultural characteristics or careless attitude towards them can cause difficulties in the perception of this advertisement, and sometimes completely entails the failure of the advertising campaign and the lack of consumer demand for this product.

Based on the research done on advertising texts in the context of intercultural discourse, we can conclude that errors in advertising texts, which consist in a careless attitude to the cultural characteristics of the country targeted by advertising, traditions, preferences, value guidelines, can lead to problems in understanding, indifference to advertised products and even aggression, and as a result to the complete failure of the advertising campaign. The issue of creating a successful reclassified text in the context of intercultural discourse, as well as the problem of identifying negative circumstances that impede the correct understanding of the advertising text, requires detailed consideration, on which the effectiveness of the planned advertising activities in all parts of the world depends. There is a need to create criteria for the effectiveness of advertising texts functioning in the intercultural space. This may be the subject of our future research.

Thus, each culture is characterized by non-standard thinking, patterns of behavior, customs and traditions, ignorance of which leads to the failure of all marketing and advertising cooperation. In this regard, national and cultural analysis in the creation of innovative advertising activities for each country in the context of intercultural discourse is of great importance in the introduction of any product in the foreign market.

Библиографический список


1. Качалкин А.Н. Роль СМИ в межнациональном общении. Менталитет и речевой этикет нации. *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования*: учебное пособие. Москва, 2003: 216–225.
2. Комова Т.А. Концепты языка и культуры в контексте СМИ. *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования*: учебное пособие. Москва, 2003: 225–236.
3. Миронов В.В. Средства массовой коммуникации как зеркало поп-культуры. *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования*: учебное пособие. Москва, 2003: 237–258.
4. Buzzi G. *Advertising: Its Cultural and Political Effects*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1968.
5. Учёнова В.В. *Реклама и массовая культура. Служанка или госпожа?*: учебное пособие. Москва: ЮНИТИ, 2017.
6. Сивков А.В. *Место и роль межкультурной коммуникации в развитии социума*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2011.
7. Наличникова И.А. Афоризм как жанр, малоформатный текст и универсальное высказывание. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2016; № 4-3 (58): 121–123.
8. Турецкова И.В., Герасимова К.Ю., Николаева Н.Т., Мирошникова Д.В. и др. Табуирование и детабуирование в педагогическом дискурсе. *Прагматика профессионального дискурса*: коллективная монография. Санкт-Петербург: Реноме, 2022: 143–168.


References


1. Kachalkin A.N. Rol' SMI v mezhnacional'nom obschenii. Mentalitet i rechevoj `etiket nacii. *Yazyk SMI kak ob`ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2003: 216-225.
2. Komova T.A. Koncepty yazyka i kul'tury v kontekste SMI. *Yazyk SMI kak ob`ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2003: 225-236.
3. Mironov V.V. Sredstva massovoj kommunikacii kak zerkalo pop-kul'tury. *Yazyk SMI kak ob`ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2003: 237-258.
4. Buzzi. *Advertising: Its Cultural and Political Effects*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1968.
5. Uchenova V.V. *Reklama i massovaya kul'tura. Sluzhanka ili gospozha?*: uchebnoe posobie. Moskva: YuNITI, 2017.
6. Sivkov A.V. *Mesto i rol' mezhkul'turnoj kommunikacii v razvitii sociuma*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
7. Nalichnikova I.A. Aforizm kak zhanr, maloformatnyj tekst i universal'noe vyskazyvanie. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2016; № 4-3 (58): 121-123.
8. Tureckova I.V., Gerasimova K.Yu., Nikolaeva N.T., Miroshnikova D.V. i dr. Tabuirovanie i detabuirovanie v pedagogicheskom diskurse. *Pragmatika professional'nogo diskursa*: kollektivnaya monografiya. Sankt-Peterburg: Renome, 2022: 143-168.


*Статья поступила в редакцию 09.01.23*

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-310-313

***Teng Yue,** postgraduate, Department of General and Comparative Historical Linguistics, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: aurelia3927@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0814-3164*

**RECOMMENDATIONS FOR CHINESE LANGUAGE LEARNING BASED ON ANALYSIS OF JAPANESE LOANWORDS IN RUSSIAN AND CHINESE.** The article analyzes problems of learning Chinese with the help of Japanese loanwords in Russian. The aim of the work is to prove Japanese loanwords useful for the study of the Chinese language. To fulfill this goal, the article solves the following tasks: (1) to identify the transformation of Japanese borrowed words in Russian and Chinese;

(2) to compare the ways of transformation of Japanese loanwords; (3) to draw out the character traits useful for learning Chinese. The scientific novelty of the study lies in the fact that the recommendation is made in terms of comparison of borrowings in the Russian and Chinese languages. Theoretical and practical significance lies in the fact that in the further world situation, the ties between Russia and Japan are undermined because of the SSO (Special Military Operation). But at the same time, relations between Russia and China continue to deepen. For those who have studied Japanese, advice is needed to change their foreign language. In the end, we can make the following conclusions: because of the significant difference in the conversion of borrowed words, for Russian students, Japanese loanwords help with the high degree of Japanese and has little effect at the beginning of learning Chinese.

*Key words:* **loanwords, Chinese language, Russian students, Russian language, Japanese language, learning Chinese.**

***Тэн Юе**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: aurelia3927@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0814-3164*

# РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА, ОСНОВАННЫЕ НА АНАЛИЗЕ ЯПОНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье анализируются проблемы изучения китайского языка с помощью японских заимствований в русском языке. Цель работы – доказать, что японские заимствования полезны для изучения китайского языка. Чтобы достичь поставленной цели, в статьи решить следующие задачи: 1) выявить способы преобразования японских заимствованных слов в русском и китайском языках; 2) сравнить способы преобразования японских слов; 3) определить особенности, полезные для изучения китайского языка. Научная новизна исследования заключается в том, что рекомендации разработаны с точки зрения сравнения заимствования в русском и китайском языках. Теоретическая и практическая значимость состоит в том, что в дальнейшей мировой ситуации из-за СВО (специальной военной операции) связи между Россией и Японией ослабевают, в то время как отношения между Россией и КНР (Китайской Народной Республикой) продолжают углубляться. Для тех, кто изучал японский язык, требуются советы для изменения своего иностранного языка. В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам: из-за значительного различия преобразований заимствованных слов русским студентам японские заимствования помогают на стадии углубленного японского языка и мало действуют на начальном этапе изучения китайского языка.

*Ключевые слова:* **заимствование, китайский язык, русские учащиеся, русские язык, японский язык, изучение китайского языка.**

По мере того, как экономическое и культурное общение между Китаем и Россией становится более тесным и частым, спрос на изучение и исследование китайского языка начинает расти. И в то же время из-за ухудшения японско-российских отношений, вызванного специальной военной операцией, интерес к японскому языку стал неминуемо снижаться. Актуальность статьи определяется именно такой создавшейся ситуацией. Автор осуществляет определенный анализ японских заимствований в русском языке и представляет рекомендации для тех, кто хочет перейти от изучения японского языка к китайскому. В этом случае китайский язык может быть лучшей альтернативой для тех, кто изучал или изучает японский язык. Но изучение китайского языка дается трудно русскоговорящим из-за совершенно разной системы письма и лексической и морфологической логики. В связи с этим возникает вопрос: будет ли легче для русскоязычных, изучавших японский язык в прошлом, выучить китайские слова, которые имеют некоторые общие черты с японскими? В этой статье мы рассмотрим влияние японских заимствований на китайские и русские слова, сравним различия и сходства между ними и дадим полезные советы тем, кто хочет изучать китайский язык с помощью японского языка.

В качестве объекта исследования выбрано пятое издание «Современного китайского словаря», изданного Commercial Press в 2005 г. Согласно статистике «Современного китайского словаря», в словаре общее количество слов составляет 56 000. Японских заимствований, преобразованных чисто фонетически, – 476, а японских заимствований чистого иероглифического преобразования – 761, что составляет 2,2% от общего количества слов. Помимо лексики, отраженной в словаре, в повседневной жизни японские заимствования также занимают большую долю в китайском языке. В силу исторических причин Северная часть Китая долгое время была оккупирована японскими захватчиками, японская армия также осуществляла культурную политику и военное управление на этой территории. Создали японские начальные школы в этом районе, стараясь контролировать местное население и стирать язык и культуру. Такая политика оказала большое влияние на северные диалекты и способствовала проникновению в повседневную жизнь большого количества японской лексики. Современный разговорный китайский язык, то есть путунхуа, образовался на основе северных диалектов, на него, несомненно, повлияло культурное влияние японских захватчиков. Кроме того, после Второй мировой войны большое количество японских прогрессивных деятелей добровольно остались в Китае, чтобы помочь в развитии всех слоев китайского общества, что также способствовало изучению и влиянию японского языка, которое в дальнейшем сохранилось в области научных исследований Китая. Из-за этого исследование японской лексики имеет определенное значение для изучения китайского языка. Изучение официального общеупотребительного китайского языка, системы письма китайских иероглифов и становится проще с помощью японских заимствований.

**1. Сходства и различия японских заимствований в русском и китайском языках**

В настоящее время у японского языка нет четкой языковой семьи, но он отличается от сино-тибетской языковой семьи, к которой принадлежит китайский, и индоевропейской языковой семьи, к которой принадлежит русский язык. Однако это не мешает его словарному запасу находиться под влиянием этих двух основных языковых семей. Японская система письма наследует традиционные китайские иероглифы, но, кроме того, существует система кана и римские буквы (Ромадзи) в японской фонетике и письме. Для носителей китайского языка естественная близость к японскому языку связана с использованием китайских иероглифов в японской лексике. Это также относится к русским учащимся с базовым знанием английского языка. Русский и английский имеют большое количество общих заимствований из древнегреческого, латинского и французского языков, а современный русский также имеет большое количество английских заимствований. Эти гомологичные слова значительно уменьшают нагрузку на словесную память учащихся, тем самым значительно ускоряя темпы изучения иностранного языка. Например, слово «регистрация» в русском языке, «registration» по-английски, а «wifi» по-русски – то же, что и по-английски. Подобные заимствованные слова с одинаковым значением и похожим произношением могут помочь учащимся с базовым английским языком запомнить и выучить русские слова.

Японские заимствования имеют сходные характеристики с китайскими, но отличаются от англо-русского преобразования лексики. Однако следует отметить, что лексика японского языка в разной ситуации может быть написана как китайскими иероглифами, так и каной (некоторые новые заимствованные слова не могут быть написаны китайскими иероглифами, а только каной). Например, слово «присутствовать» в японском языке можно записать как «出席» или «しゅっせき». Аналогия с китайским языком заключается в том, что определенное слово может быть написано китайскими иероглифами или пиньинь, но в Китае только ученикам младших классов начальной школы разрешается использовать пиньинь вместо китайских иероглифов, которые они не могут писать. В отличие от этого, иероглифы (кандзи) и кана в японском языке могут использоваться взаимозаменяемо, то есть можно писать как кана, так и кандзи, и на них будет влиять конкретный контекст.

В отличие от алфавитной системы письма, используемой в английском и русском языках, китайская система письма имеет свою уникальную логику преобразования иностранных слов, кроме лексического и семантического преобразования в русском языке. Поскольку китайский и японский языки используют одну и ту же китайскую систему письма, имеются случаи, когда японский словарный состав напрямую вводится в китайский язык, только с фонетической корректировкой. Эта категория лексики является большим подспорьем для тех, кто изучает китайский язык с помощью японской лексики. Однако не все японские заимствования преобразуются таким образом. Ниже представим классификацию и сравним японские заимствования в китайском и русском языках.

**2. Анализ преобразования японских заимствований в русском и китайском языках**

Прежде всего, следует назвать чистое, фонетически преобразованное заимствование, которое существует как в китайском, так и в русском языке. Такие как «суши» (кит. 寿司 shou$^{4}$si$^{1}$, яп. 寿司 sushi), «айкидо» (кит. 合气道 he$^{2}$ qi$^{4}$ dao$^{4}$, яп. 合気道 aikido) и «кендо» (кит. 剑道 jian$^{2}$ dao$^{4}$ яп. 剣道 ken dou). Особенности этого типа лексики заключаются в том, что она напрямую импортирована из японского языка, а японское произношение полностью или почти полностью используется в новом языке, но форма написания будет скорректирована в соответствии с китайской и русской, и в то же время значение слова не изменится. Такие слова пишутся непосредственно кириллицей на русском языке и считаются как лексической единицей (в соответствии с этим методом они не могут в русском языке быть далее разделены на множество морфем). В китайском языке корректировка написания намного сложнее. Поскольку некоторые китайские иероглифы в япон-

ском языке не являются упрощенными китайскими иероглифами, между этими словами будут некоторые различия, когда они написаны на китайском и японском языках, например: яп. 剣道 кит. 剑道, яп. 三味線 кит. 三味线, яп. 御姉 кит. 御姐. Эта разница не станет большим препятствием для носителей китайского языка, но станет проблемой для носителей русского языка, изучающих китайский язык. Поскольку привычной системой письма русских пользователей являются алфавиты, проблемы, которые можно игнорировать в системе письма китайских иероглифов, будут преувеличены до такой степени, что станут мешать обучению этих учащихся. Например, самое распространенное слово «суши» – в русском языке оно пишется кириллицей, а в японском может быть написано как «寿司» китайскими иероглифами или «すし» канами. В настоящее время люди, которые хорошо понимают кандзи в японском языке, могут напрямую преобразовывать слово «суши», написанное кандзи, в китайский словарный запас, тем самым повышая эффективность обучения. Однако для тех учащихся, у которых есть недостатки в освоении японских кандзи, этот трансформационный метод обучения не может быть достигнут.

Во-вторых, чистое иероглифическое преобразование. Этот способ преобразования иностранных слов заключается в непосредственном введении японских слов, написанных китайскими иероглифами, в китайский язык без сохранения произношения, а только значения и формы написания слов. Из-за особенностей такого преобразования заимствований в русском языке не существует японских заимствований такого рода. Напротив, заимствования такого типа широко распространены в китайском языке. Помимо различного произношения, сам словарный запас практически не изменился. В то же время, поскольку такие слова в основном вводились и трансформировались с конца 19-ого века по 1960-е годы, что было очень важным для формирования современного китайского языка, значение этих слов для современного китайского языка, то есть мандарина, очень важно. Хотя этот тип заимствования имеет большое изменение в произношении, можно сказать, что изменение в написании минимально. Из-за этого знакомство с таким типом японской лексики может помочь изучающим китайский улучшить свой словарный запас при чтении и письме. Однако существует также высокий порог для изучения таких слов, то есть хорошая способность выучить и понять кандзи в японском языке. Это значит, что для тех изучающих японский язык, которые хорошо владеют каной а не кандзи, изучение и преобразование этого типа слов так же сложно, как непосредственное изучение китайской лексики. Кроме того, некоторые кандзи в японском языке используют традиционные китайские иероглифы до преобразования современного китайского языка, что будет трудной проблемой для учащихся. Для пользователей китайских иероглифов различия и связи между традиционными и упрощенными китайскими иероглифами могут быть найдены и идентифицированы относительно хорошо, но для пользователей алфавитных систем письма это все еще большая проблема. Например, слова “录音” и “録音” (звуковая запись), “修罗场” и “修羅場” (Шура Поле). Для тех, кто не использует китайские иероглифы для письма и чтения, это могут быть два совершенно разных слова, поэтому запоминание может оказаться таким же трудным, как выучить такие слова непосредственно из китайского языка. Для того, кто не использует китайские иероглифы для письма и чтения, это два совершенно разных слова, поэтому запоминание может оказаться таким же трудным, как выучить такие слова непосредственно с китайского.

Последнее – это полное преобразование японской лексики. Этот метод преобразования полностью отказывается от оригинального произношения и написания японской лексики, сохраняет только значение слова и использует китайские иероглифы для морфологической реконструкции. После 1960-х годов, с продвижением реформы де-кандзи в Японии все больше и больше японской лексики стало писаться кана вместо кандзи. Эти изменения также отражаются во введении иностранных слов, таких как: “卡哇伊（яп. かわいい）” (зн. милый), “御宅族（яп. おたく）” (это слово в русском языке пишет как «отаку» и имеет значение ‘человек, который увлекается чем-либо’). Такие слова очень просты для русских, изучающих японский язык, потому что они образованы ближе к словам индоевропейского алфавита, чем к традиционным китайским иероглифам. Однако это привело к другой проблеме. Изучающие японский язык не могут напрямую преобразовывать эти слова в китайские для запоминания, потому что полная смена системы письма делает этот метод трансформационной памяти неэффективным, и такой тип слов совершенно не может помочь русским пользователям с базовыми знаниями японского языка изучать китайский язык.

Мы можем сделать такой вывод: два типа японских заимствований, которые представляют собой заимствования чистого фонетического преобразования и чистого иероглифического преобразования, являются основными объектами обучения для тех, кто хочет получить действенную помощь в изучении китайского языка на основе японской лексики. Однако если эти два типа слов составляют небольшую долю всего китайского языка, то они не будут иметь большого практического значения для тех, кто говорит по-японски и хочет изучать китайский язык.

Подводя итог, с учетом статуса и доли японских заимствований в китайском языке отметим, что русские пользователи с японской базой могут получить некоторую помощь в изучении японского языка на уровне словарного запаса, но такого рода помощь аналогична использованию китайского языка с английской базой. Большинство из них играют вспомогательную роль и не могут выполнять ключевую функцию в изучении языка, поэтому рекомендуется учить китайский язык с нуля, а не через уже существующую японскую основу.

Проведя приведенный выше анализ, мы можем сделать следующие выводы: во-первых, существуют японские заимствования с чисто фонетическим преобразованием как в китайском, так и в русском языке, но их трудно использовать в обучении китайскому языку из-за разницы в способе написания и изменения произношения. Во-вторых, иероглифическое преобразование японских заимствований широко используется в китайском языке, но такие слова требуют высокой степени понимания китайских иероглифов и кандзи, поэтому невозможно использовать для начинающих. В-третьих, полное преобразование японской лексики также требует высокой степени понимания китайских иероглифов и кандзи и зависит от этого, поэтому не рекомендуется изучать китайские слова с помощью японской лексики. Другими словами, изучение основ японской лексики может в определенной степени помочь людям выучить китайский язык, но такого рода помощь очень ограничена и сопровождается чрезвычайно высокими требованиями к использованию. Начинающим изучение японского языка не рекомендуется таким образом ускорять процесс освоения китайского языка, однако японские пользователи высокого уровня могут таким образом косвенно расширять свой словарный запас китайского языка, но степень расширения все еще ограничена.

Приведенный выше анализ также показывает, что даже в двух цивилизациях, схожих в культурном отношении, существуют значительные различия в введении и трансформации иностранных слов, как в случае с японской иностранной лексикой, которая прошла через два совершенно разных этапа: ранние иностранные слова, написанные на кандзи, и иностранные слова, написанные непосредственно на катакане после Второй мировой войны, появились в китайском языке совершенно по-разному. Помимо этих иностранных слов, существуют также омонимы в китайском и японском языках, но поскольку эти слова выходят за рамки нашей дискуссии, мы не будем их здесь обсуждать. Эти заимствованные слова представляют больше лингвистическую исследовательскую ценность, чем помощь для изучающих иностранных языков в целом.

По этой причине мы рекомендуем учащимся не использовать японскую лексику, схожую с китайской, для помощи в освоении китайского языка, так как это вызовет серьезные проблемы и не поможет сократить количество усилий, затрачиваемых на обучение.

Однако для исследователей, которые хотят изучить прямую связь между японским и китайским языками, эта иностранная лексика станет отличным исследовательским ресурсом. В Китае японские заимствования были выделены в особую категорию иностранных слов, подлежащих изучению, и это показывает, насколько важным было влияние японских заимствований на современную китайскую лексику. Это также поможет нам понять, почему лексические выражения современного китайского языка отличаются от древнекитайских, а также освоить развитие современного китайского языка.

Библиографический список


1. 史有为. 新华外来词词典. 商务印书馆, 2016. Ши Ю. *Словарь заимствованных слов Синьхуа*. Пекин: Коммерческая пресса, 2016.
2. 史有为. 汉语外来词. 商务印书馆, 2000. Ши Ю. *Заимствования на китайском языке*. Пекин: Коммерческая пресса, 2000.
3. 杨锡彭. 汉语外来词研究. 上海人民出版社, 2007. Ян С. *Исследование китайских заимствований*. Шанхайское народное издательство, 2007.
4. 李彦洁. 现代汉语外来词发展研究, 2006. Ли Я. *Исследование развития современных китайских кредитных слов*, 2006.
5. 吴礼权. 汉语外来词音译的特点及其文化心态探究. 复旦学报: 社会科学版, 1994; № 3: 82–88. У Л. Особенности транслитерации иностранных слов в китайском языке и ее культурный менталитет. *Фудань*: Издание социальных наук. 1994; № 3: 82–88.
6. Комлев Н.Г. *Словарь иностранных слов*. 2006.
7. Егорова Т. *Словарь иностранных слов современного русского языка. 100 000 слов и выражений*. Москва: Аделант, 2014.
8. Козырев В.А., Черняк В.Д. Свое и чужое: заимствованное слово в современной речи. *Вестник Герценовского университета*. 2007; № 3.
9. Маринова Е.В. *Иноязычные слова в русской речи конца XX – начала XXI вв.: проблемы освоения и функционирования*. Москва: Эллипс, 2008.
10. Крысин Л. *Слово в современных текстах и словарях*. Москва: Знак, 2008.
11. Колокольцева Т.Н., Лутовинова О.В. *Интернет-коммуникация как новая речевая формация*: коллективная монография. Москва: Наука, 2014.
12. Семенас А.Л. *Лексика китайского языка*. Москва: Муравей, 2000.


References


1. 史有为. 新华外来词词典. 商务印书馆, 2016. Shi Yu. *Slovar' zaimstvovannyh slov Sin'hua*. Pekin: Kommercheskaya pressa, 2016.
2. 史有为. 汉语外来词. 商务印书馆, 2000. Shi Yu. *Zaimstvovaniya na kitajskom yazyke*. Pekin: Kommercheskaya pressa, 2000.

3. *杨锡彭. 汉语外来词研究*. 上海人民出版社, 2007. Yan S. *Issledovanie kitajskih zaimstvovanij.* Shanhajskoe narodnoe izdatel'stvo, 2007.
4. *李彦洁*. 现代汉语外来词发展研究, 2006. Li Ya. *Issledovanie razvitiya sovremennyh kitajskih kreditnyh slov*, 2006.
5. *吴礼权*. 汉语外来词音译的特点及其文化心态探究. *复旦学报*: 社会科学版, 1994; № 3: 82–88. U L. Osobennosti transliteracii inostrannyh slov v kitajskom yazyke i ee kul'turnyj mentalitet. *Fudan'*: Izdanie social'nyh nauk. 1994; № 3: 82-88.
6. Komlev N.G. *Slovar' inostrannyh slov*. 2006.
7. Egorova T. *Slovar' inostrannyh slov sovremennogo russkogo yazyka. 100 000 slov i vyrazhenij*. Moskva: Adelant, 2014.
8. Kozyrev V.A., Chernyak V.D. Svoe i chuzhoe: zaimstvovannoe slovo v sovremennoj rechi. *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2007; № 3.
9. Marinova E.V. *Inoyazychnye slova v russkoj rechi konca XX – nachala XXI vv.: problemy osvoeniya i funkcionirovaniya*. Moskva: `Ellips, 2008.
10. Krysin L. *Slovo v sovremennyh tekstah i slovaryah*. Moskva: Znak, 2008.
11. Kolokol'ceva T.N., Lutovinova O.V. *Internet-kommunikaciya kak novaya rechevaya formaciya*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Nauka, 2014.
12. Semenas A.L. *Leksika kitajskogo yazyka*. Moskva: Muravej, 2000.

*Статья поступила в редакцию 20.12.22*

УДК 811.161.3 (276.3) DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-313-317

***Chernobrov A.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: a.chernobrov@bk.ru*
***Kretova L.N.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: kretlarisa@mail.ru*

**LANGUAGE MEANS OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT "HOSPITALITY" IN ENGLISH AND RUSSIAN LINGUISTIC CULTURES.** The article studies an issue of representation of the concept "Hospitality" in Russian and English linguocultures and is based on the generally recognized provisions of conceptology. The authors refer to the content of the notion of "concept", considering the structure of the concept "Hospitality" and ways of its representation. Recognizing some unprovability of the conceptological theory, the authors note its connection with the cognitive aspect of the theory, as well as the controversial ways of describing the existence of the concept of "Hospitality": is it a frame, script or gestalt? At the same time, the appeal to the traditional ways of verbalization of mental education allows us to build the structure of the concept and determine its structure. The article considers the most culturally significant aspects of the concept, it is stated that most of the components of the concept under study are axiologically loaded, since, hospitality is a positive, moral, socially approved and encouraged behavior.

*Key words:* **concept, language means of representation, structure, concept "Hospitality".**

***А.А. Чернобров**, д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: a.chernobrov@bk.ru*
***Л.Н. Кретова**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: kretlarisa@mail.ru*

# ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ГОСТЕПРИИМСТВО» В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Статья посвящена рассмотрению вопроса репрезентации концепта «гостеприимство» в русской и английской лингвокультурах и основывается на общепризнанных положениях концептологии. Авторы обращаются к содержанию понятия «концепт», рассматривают структуру концепта и способы его репрезентации. Признавая некоторую недоказуемость концептологической теории, авторы отмечают ее связь с когнитивным аспектом. Вместе с тем обращение к традиционным способам вербализации ментального образования позволяет выстроить структуру концепта и определить его содержание. В статье рассмотрены наиболее культурно значимые аспекты концепта «гостеприимство», отмечено, что большинство его компонентов являются аксиологически нагруженными.

*Ключевые слова:* **концепт, языковые средства репрезентации, структура, концепт «гостеприимство».**

Настоящее исследование посвящено изучению языковой репрезентации концепта «гостеприимство» в английской и русской лингвокультурах. Выбранный концепт носит общечеловеческий характер и является недостаточно изученным в лингвистическом аспекте, вместе с тем его социокультурная значимость довольно высока. Этот концепт представляет собой значимую единицу для всех культур ввиду его связи с этнологическими традициями, более того, он дает понимание культурной картины определенного этноса.

В советское время внутри страны существовала своеобразная градация среди народов СССР. Некоторые из них считались наиболее гостеприимными, например, жители Закавказья. Другие, например, народы Прибалтики, прослыли менее гостеприимными. Следует подчеркнуть, что эти представления были ничем иным, как стереотипами. Однако именно стереотипы играют большую роль в формировании обыденного сознания, культурной картины мира. Научные понятия концептуализируются по объективным основаниям, обыденные понятия – по стереотипным моделям. Стереотипизированные представления о негостеприимстве англичан отражаются, например, в следующих словах: «Англичане считаются многими иностранцами негостеприимными и холодными. Связано это с тем, что англичане могут обойтись с вами холодно и не станут разговаривать ни о чем с незнакомцем. Однако при представлении рекомендательного письма англичане будут с вами очень радушными. Они введут вас в круг семьи, и спустя некоторое время будут вести себя с вами совершенно откровенно» [1].

В связи со значимостью гостеприимства как социального и культурного явления встает вопрос о способах репрезентации концепта «гостеприимство» в двух различающихся лингвокультурах – русской и английской.

Актуальность данного исследования обусловливается, с одной стороны, повышенным интересом к описанию языковой картины мира с научной точки зрения и, в частности, к социальным аспектам языкового поведения. С другой стороны, актуальность темы определяется недостаточной изученностью выбранного концепта и постоянным диахроническим изменением его содержания.

Объектом исследования в настоящей работе является лингвокультурный концепт «гостеприимство» как часть мировосприятия человека. Предметом являются сходства и различия в лингвистическом описании концепта «гостеприимство» в русском и английском языках.

Цель исследования – изучить и описать концепт «гостеприимство» в двух лингвокультурах – английской и русской.

Указанная цель достигается решением следующих задач:

– определить содержание понятия концепта;
– рассмотреть языковые способы репрезентации концепта;
– выявить основное лингвокультурологическое содержание концепта «гостеприимство» в русской и английской лингвокультурах.

Новизна исследования состоит в обращении к концепту «гостеприимство» с точки зрения лингвокультурного подхода и в рассмотрении языковых средств его репрезентации. Близка к теме нашей статьи кандидатская диссертация Г.Р. Гариповой, однако материалом исследования там служат только фразеологизмы.

Теоретическая значимость работы состоит в рассмотрении теоретических аспектов изучения концепта как лингвокультурного образования. Прояснены некоторые аспекты термина «концепт». Предложено различать верифицируемые и неверифицируемые трактовки концепта. Данный метод может быть применен в дальнейшем изучении способов лингвистической репрезентации концептов в сопоставительном аспекте.

Практическая значимость состоит в возможном использовании результатов исследования в лингводидактических целях, а именно – в практике перевода, при подготовке курсов лекций по лексикологии и межкультурной коммуникации,

Теоретическую базу исследования составляют труды ряда ученых – лингвистов и лингвокультурологов: И.А. Стернина, З.Д. Поповой, Е.С. Кубряковой, Г.Г. Слышкина, В.И. Карасика, Л.Г. Бабенко и других.

Материалом для исследования послужили данные толковых, этимологических, одноязычных и двуязычных словарей, а также словарей синонимов и антонимов английского и русского языков.

Обратимся к рассмотрению понятия «концепт». Концепт понимается как ключевой аспект лингвокультурологии, несущий в себе «многоуровневое ментальное образование, лежащее в сознании, языке и культуре» [2, с. 324].

По мнению А.С. Аскольдова, концепт есть ментальное образование, своеобразный заместитель многообразия предметов одного и того же рода [3, с. 269]. С.А. Аскольдов выделяет в данной работе художественные концепты – «концепты познания общности, концепты искусства – индивидуальны» [4, с. 91], кроме того, он описывает взаимосвязь между концептами и их процессами, приписывая к ним процесс категоризации информации, которая представляет собой «выделение неких минимальных единиц человеческого опыта в их идеальном содержательном представлении» [5, с. 93].

Д.С. Лихачев указывает: концепт есть отдельно в каждом словарном значении слова, более того, он является «своего рода алгебраическим выражением значения, которым мы оперируем в письменной и устной речи, ибо охватить значение во всей его сложности человек просто не успевает, иногда не может, а иногда по-своему его интерпретирует» [6, с. 3–4]. Здесь Д.С. Лихачев сочетает два различных подхода к понятию – логический «алгебраический» и прагматический. Эти две трактовки восходят к спору Г.В. Лейбница и Дж. Локка. Локк считал, что человек выделяет те признаки предмета, «до которых ему больше всего дела… Если человек прилагает знаки к вещам, ему неизвестным, то он делает их звуками без смысла» [7]. Лейбниц, напротив, настаивал, что структура и состав понятия не зависят от человеческого произвола и включают в себя все компоненты, как известные нам, так и неизвестные. Необходимо разделять научные понятия и обыденное значение.

Актуальное значение концепта может не совпадать с его логическим составом. Эта актуальность определяется совокупностью ассоциативного ряда, включающего как личный, так и социально-культурный опыт человека. «Если представить концепт в виде ассоциативного ряда, то номинантом этого ряда и будет сам концепт», на что указывает в своих исследованиях Н.С. Болотнова [8].

Концепты обладают универсальностью, без этой всеобщности процесс коммуникации предстает невозможным. Каждый концепт может быть расшифрован по-разному в зависимости от сиюминутного контекста и культурного опыта, культурной индивидуальности концептоносителя [6, с. 4–10].

Концепт знаково оформлен и, кроме того, он имеет возможность быть выраженным вербально, следовательно, через язык, а также невербально, то есть иными способами передачи того или иного материала, информации, к примеру, рисунка [5, с. 128–130].

М.В. Пименова понимает концепт как представление о части мира или даже определенной его составляющей, которая обладает сложной структурой, выраженной рядом признаков, которые реализуются с использованием языковых способов и средств [9, с. 24]. Структура концепта характеризуется признаками, функционально значимыми для определенной культуры.

В рамках семантико-когнитивного подхода концепту дается такое определение как принадлежность сознания человека, глобальная единица мыслительной деятельности» [10, с. 19]. Концепт – «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отраженном предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношением общественного сознания к данному явлению или предмету» [10, с. 34].

Внутри лингвокультурологического исследования «концепт», по С.Г. Воркачеву, есть «единица коллективного знания/сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [11, с. 70].

В.И. Карасик рассматривает концепт языка как первичное культурное образование и выражение объективного содержания слов, имеющих определенный смысл, а потому они передаются во множество сфер жизни человека, «в частности в сферы преимущественно понятийного (наука), преимущественно образного (искусство) и преимущественно деятельностного (обыденная жизнь) освоения мира» [12, с. 123]. В структуре автора подчеркивается образно-перцептивный компонент, понятийный, а именно – информационно-фактуальный компонент и ценностная составляющая, то есть оценка и поведенческие нормы [12, с. 118].

Ю.С. Степанов, изучавший понятие концепта, утверждает, что «концепт – это «сгусток культуры» в сознании человека». Ученый считает, что концепт – это ячейка культуры в ментальном мире человека, именно то, в виде чего культура определенной нации проникает в ментальную среду человеческого существа и непосредственно то, благодаря чему и человек входит в культуру или даже имеет возможность повлиять на нее, при этом не являясь «творцом культурных ценностей» [13, с. 43].

З.Д. Попова и И.А. Стернин приводят три базовых структурных компонента концепта, а именно – образ, информационное содержание и интерпретационное поле, первое свойственно как словам, которые обозначают те или иные предметы, так и абстрактной лексике. Чувственный образ в структуре концепта несет в себе перцептивные признаки, вырабатывающиеся с помощью органов чувств, а также образные признаки, возникающие посредством метафорического осмысления того или иного предмета или явления [10, с. 108–109]. Как пишет З.Д. Попова, «информационное содержание концепта включает минимум когнитивных признаков, определяющих основные, наиболее важные отличительные черты конкретизируемого предмета или явления» [10, с. 109]. Интерпретационное поле концепта содержит и когнитивные черты, интерпретирующие в определенном плане «основное информационное содержание концепта, вытекают из него, представляя собой некоторое выводное знание, либо оценивают его» [20, с. 109], и оценочную, энциклопедическую, утилитарную, регулятивную, социально-культурную, паремиологическую зоны [10, с. 110–112].

Вслед за О.Е. Беспаловой следует разделять определения культурного и художественного концептов, исходя из следующих параметров:

- «связь с формами речевого/внеречевого художественного мышления;
- ориентация относительно концептосферы литературы как подсистемы культуры / ориентация относительно всего ментального пространства культуры;
- перераспределение ядерных и периферийных признаков в содержании концепта у разных поэтов / устойчивое соотношение ядра и периферии концепта в сознании среднестатистического носителя языка;
- декодирование содержания концепта на основе художественной/культурной пресуппозиции» [14, с. 6].

Л.Г. Бабенко отмечает: структура концепта несет в себе ядерно-полевую организацию и выделяет в нем:

- ядро, которое представляет базовую когнитивно-пропозиционную структуру;
- приядерную зону – основные лексические репрезентации;
- ближайшую периферию – номинативно совмещенные и ассоциативно-образные репрезентации;
- дальнейшую периферию – субъективно-модальные, эмоционально-оценочные смыслы [15, с. 111].

Фундаментальная когнитивно-пропозиционная связь есть «выявленная путем обобщения реальных контекстов текстовая пропозиция в виде аргументно-предикатной структуры, репрезентированной в данном конкретном тексте (или совокупности текстов одного автора)» [15, с. 110–111].

В коммуникативной стилистической окраске текста изучаются как текстовые, так и межтекстовые ассоциативно-смысловые поля концептов. Структура текстового ассоциативно-смыслового поля концепта:

1) ядро – к нему относится ключевое слово-номинат концепта и синонимичные ему лексические единицы словного и сверхсловного типов;

2) периферия, которая состоит из различных репрезентантов – экспликаторов и актуализаторов концепта. Репрезентанты концепта «выражают закодированный в тексте концепт, являясь формой его материализации», а актуализаторы «служат дополнительными маркерами концептов, усиливая их текстовую репрезентацию» [16, с. 75]. В случае, когда слово-номинат концепта единицы отсутствует, его текстовые ассоциативно-смысловые поля могут модифицироваться в ядерные, «с точки зрения ассоциативного развертывания текста репрезентанты и актуализаторы являются стимулами – элементами лексической структуры текста, рождающими ассоциаты» [8, с. 75]. Ассоциат – это «элемент лексической структуры текста, соотносимый в сознании воспринимающего текст субъекта с реалиями текстового мира, коррелирующего с миром реальности; сознания, а также с другими словами» [8, с. 72]. Текстовые ассоциаты образуют целый ассоциативный ряд, так как сами они соединяются в рамках одного рода ассоциирования [8, с. 75].

Концепт – это некая ментальная единица, находящаяся в человеческом сознании и имеющая множество измерений. Главной особенностью концепта является его содержание. Концепт обладает собственной структурой, а также включает в себя не только совокупность признаков объекта, но и те ассоциации и чувства, представления и знания, которые вызваны данным объектом. В большей степени концепт получает отражение в письменном виде, а именно – в лингвокультурологических текстах. В них концепты «предмечиваются», «вбирают в себя обобщенное содержание множества форм выражения», «заполняются смыслами» и так далее [11, с. 67].

В лингвистике также представлена группа авторов, не принимающих понятие «концепт». Так, в работе Ю.В. Фоменко отмечено: «Когнитивная лингвистика не нуждается в термине *концепт*. Она вполне может «обойтись» традиционным, общенаучным термином *понятие*. А термин *концепт* следует использовать как его синоним. Так называемая концептология противоречит многочисленным фактам языка и речи, фундаментальным положениям лингвистики, психолингвистики и философии, требованиям объективности и доказательности» [18, с. 122].

Подводя итоги нашего беглого обзора различных взглядов на понятие «концепт», можно сказать следующее: во-первых, термин «концепт» существенно шире термина «понятие». Понятие включает в себя только логические и минимальные семантические компоненты. Концепт включает также ассоциативные элементы различных типов, коннотации, которые с логической точки зрения могут считаться избыточными. Несмотря на это, в концептологии нет ничего, что противоречило бы фундаментальным «фактам языка и речи», положениям «психолингвистики и философии» [18, с. 122].

Однако следует признать, что в концептологической теории действительно есть некоторая часть, лежащая за пределами доказуемости. Это главным образом когнитивные аспекты теории. Можно собрать многочисленные косвенные доказательства того, что какой-то концепт, например, «гостеприимство», существует в виде фрейма, скрипта или гештальта, но неопровержимых доказательств существования в сознании или подсознании фреймов или гештальтов действительно нет. Именно поэтому существует несколько трактовок термина «концепт». Их взаимозаменяемость показывает, что, к сожалению, ни одна из теорий не является полностью удовлетворительной именно по тем причинам, которое мы указали выше. Поэтому дискуссию о концептах можно считать именно спором о терминах, а не о сути. Концепт как лингвокогнитивная и лингвокультурологическая единица является прагматически удобным, интуитивно приемлемым объектом исследования. Мы считаем, что подобное структурирование языка и гипостазирование соответствующей картины мира вполне оправдано. Перейдём теперь непосредственно к анализу концепта «гостеприимство» в русском и английском языках.

Данная статья не претендует на полный и всесторонний анализ концепта «гостеприимство». В ней представлены отдельные компоненты анализа. Полноценный анализ концепта включает в себя несколько обязательных этапов:

1. Этимологический анализ.
2. Лексикографический анализ. Дефиниционный и семантический анализы.
3. Комбинаторный анализ.
4. Фразеологический анализ.
5. Текстологический анализ. Он может также включать анализ речевых ситуаций, например, приглашение, приветствие гостей, застольная беседа, прощание с гостями и так далее.
6. Структурный анализ. Финальные результаты могут быть представлены в виде диаграмм и таблиц.
7. Системный анализ, то есть взаимосвязь данного концепта с другими, пересечение концептов, гипо- или гиперонимические связи и так далее.
8. Ассоциативный эксперимент.
9. Анализ корпусов. Пункты 8–9 можно считать факультативными, но желательными.

В данной статье мы коснемся стадий 1–5. Системного анализа в этой статье мы будем касаться только по мере необходимости. Например, концепт «гостеприимство», безусловно, входит в такие макроконцепты, как «человек», «дом», «дружба – вражда», «свой – чужой». Детальный разбор всей этой многосторонней сложной структуры – предмет большого, объемного исследования. Мы коснемся здесь только наиболее культурно значимых аспектов концепта гостеприимство. Кроме того, при семантическом, стилистическом и текстологическом анализе важно выделить типы компонентов концепта. Они могут быть либо нейтральными, либо аксиологически, стилистически, эмоционально нагруженными. Мы увидим, что большинство компонентов исследуемого концепта являются аксиологически нагруженными, то есть гостеприимство является положительным, моральным, социально одобряемым и поощряемым поведением.

Обратимся к рассмотрению концепта «гостеприимство», который, следуя классификации В.А. Масловой, возможно отнести к категории социальных понятий и отношений ввиду того, что гостеприимство как феномен рассматривается только в рамках социума с определенной – особой культурой и историей [20].

Номинация концепта «гостеприимство» по толковым словарям русского языка представляет собой производное слово от имени прилагательного *гостеприимный* и определяется такими синонимами, как *хлебосольство*, *радушие*. Последняя лексема этимологически образована от слова *радодушие* посредством гаплологии, которая несет в себе результат слияния корней слов «рад» и «душа». Слово *хлебосольство* было образовано от фразеологизма *хлеб-соль*, означающего символическое угощение.

Для русской культуры символично образованное от этого устойчивого словосочетания понятие «хлебосольство», а также однокоренные слова: «хлебосол» или «хлебосольный», характеризующие в русском сознании щедрость и открытость. Совместная трапеза, угощение – универсальный ритуал принятия гостя. «Преломление хлеба» – библейский символ мира, принятия в свой круг. Хлеб – главный элемент и символ насыщения во многих культурах, за исключением «рисовых» или «кукурузных». «Хлеб-соль» – это, видимо, уникальная русская комбинация, лингвокультурема, как считает В.В. Воробьев, то есть «хлебсоль – хлебосольство как русский обычай и одна из характерных черт русского национального характера» [19, с. 114].

С позиции культурных ценностей и этнологических черт гостеприимство представляет собой фрагмент автостереотипа русского народа. Ядерная лексема «гостеприимство» в русской лингвокультуре имеет способность к созданию полисемических выражений с именами прилагательными, ставшими дериватами от этнонимов, а именно – с использованием коннотации русского гостеприимства. Подобные словосочетания могут сопровождаться различными тропами, в частности эпитетами, задача которых подчеркнуть обобщенность и маркированность гостеприимства как национальной черты: «прославленное», «знаменитое», «традиционное», ставшее фразеологизмом – «традиционное русское гостеприимство».

В качестве производных имени прилагательного слова «гостеприимный» необходимо добавить следующие лексемы: «гостеприимнейший», «наигостеприимнейший», «гостеприимно», «негостеприимно», «гостеприимство», «гостеприимность», «негостеприимность», «негостеприимство», «прегостеприимный», «прегостеприимно» [21].

«Принимая во внимание тот факт, что словообразование является результатом творческой деятельности человеческого сознания в процессе познания и приводит к расширению концептуальной структуры слова, обратимся к анализу словообразовательного гнезда лексемы «гость» в русском языке» [21].

В языках славянских народов лексема «гость» довольно рана стала характеризовать заезжего торговца. «Гостиные дворы» русских городов есть тому подтверждение. Со временем это слово модифицировалось лексически в «посетителя-друга», появились такие понятия, как «гостеприимство», «гостиная комната»: любая память о «госте-враге» растворилась. С течением времени значения слов заменились на полностью противоположные [21].

Необходимо затронуть и словообразовательный аспект, внутри которого можно выделить следующие морфологические единицы, в большинстве своем аффиксы, являющиеся средствами концептуализации новых значений: на-, за-, пере-, образуют новую семантику «злоупотребление оказанным гостеприимством» – *нагоститься*, *загостеваться*, *перегостить*; морфемы вы-, от- обозначают «законченность действия» – *выгостить*, *отгостить;* морфемы пре- наи- имеют окраску «степени гостеприимства» – *наигостеприимнейший*, *прегостеприимный*.

Анализ антонимов, приведенный выше, приводит к такому выводу: в русском языке термину «гостеприимство» противопоставляют признаки понятия «негостеприимного хозяина», включающие характеристику его как злобного, жадного, даже скупого человека.

Если же говорить о лексеме *гостеприимство* в русском языке, то ей свойственна такая предикативная сочетаемость: *проявить*, *оказывать*, *показывать (гостеприимство)*.

Чтобы выразить то или иное действие, например, уделение внимания или проявление радушия, в русском языке принято употреблять глаголы «*угощать*», «*хлопотать*», «*кланяться (устар.)*», «*накормить*», «*напоить*», «*усаживать*», «*подносить*», «*добро пожаловать*», «*пировать*», «*расцеловать*», «*привечать*», «*потчевать*», «*угодить*», «*уважить*».

Язык является отражением не столько мира, сколько его культурной составляющей, так как он формирует менталитет его носителей. Данная аксиома открывает совершенно новые параметры национальности как социального понятия. Национальность есть не только кровная связь, генетические особенности или этнические признаки, но и отношение к родному языку и родной культуре, так как именно с помощью языка и культурного аспекта формируется как личность, так и национальный характер [22, с. 189].

В настоящей работе концепт «гостеприимство» анализируется с позиции составляющей национально-языковой картины мира определенного этноса в целом, а также отраженного в языке важнейшего аспекта бытия человека – его культурного аспекта. При данном подходе выделяется один из важнейших аспектов культуры – этикет, представляющий собой ее феномен, охватывающий весь спектр человеческих чувств и эмоций, а также обогащающий взаимосвязь между людьми.

«Этикет является одним из ярко выраженных феноменов культуры, который затрагивает всю гамму чувств и эмоций человека, обогащает само человеческое общение. Роль этикета в обществе всегда была очень велика, что подтверждается его длительной исторической и социальной эволюцией, функциями в обществе, многоплановой структурой, 88 многообразными видами и формами. В отличие от ритуала, обрядовые церемонии которого носят демонстративный характер, этикет основан на практической общественной целесообразности. Важнейшей особенностью этикета является и то, что он всегда подчинен сложившейся системе культурных ценностей. Принять этикетные нормы – значит признать себя членом данной социальной группы или общества в целом и подчиниться сложившимся здесь культурным ценностям» [23]. «Гостеприимство и радушие могут быть присущи разным народам, хлебосольство же всегда воспринимается как специфически русская черта» [24, с. 161–162].

Гостеприимство – перманентная черта, являющаяся свойством не столько человека, сколько семьи или даже народа, его проявления есть в любви, заботе и постоянной готовности принимать гостей: дом такого человека всегда открыт для других, хозяин старается создать комфортные условия для их пребывания, «предполагается угощение гостя или предоставление крова, ночлега на длительное время» [16, с. 115]. Это радушный, искренний и радостный прием гостей, а также безвозмездный не только относительно приема, но и угощений.

В русской культуре принято приготовить как можно больше еды и напитков, даже если хозяин заранее понимает, что такое количество пищи не представляется возможным съесть даже самому голодному гостю. С одной стороны, это демонстрирует благополучие хозяина дома, а с другой – особое положение гостя.

Слово «гостеприимство» сформировалось от лексем «гость» и «принимать». Существовала традиция, сохранившая до наших времен, а именно – давно было принято хозяевам приводить в порядок внешний вид – собственный и домашний, готовить угощения и подарки, встречать хлебом-солью, более того, гостей сажали в «красный» уголок, так как это место считалось самым почетным в доме.

Таким образом, в русской лингвокультуре концепт «гостеприимство» связан с радушием, угощением, хлебосольством и бескорыстием. Гостеприимство являлось древнейшей добродетелью во многих культурах. В современной русской культуре оно характеризуется меньшей ритуализацией, низкой формализованностью, особенно среди молодого поколения.

В английском языке, согласно словарю [27], слово “hospitality” произошло от старофранцузского *hospitalité* – «гостеприимство»; от латинского *hospitalitem* – «дружелюбие к гостям». В английском языке существует множество синонимов слова “hospitable”: “friendly”, “companionable”, “sociable”, “neighbourly”, “cordial”, “kind”, “gregarious” [27, с. 189].

Лексеме «гостеприимный» – “hospitable” противостоят антонимы, признаки негостеприимного человека: “greedy”, “unfriendly”, “stingy with treats”, “evil”.

Частотные словосочетания со словом “hospitality” (to give hospitality, to show hospitality, to offer hospitality, to extend hospitality) подразумевают акт преподношения того или иного подарка, а также внимательное и уважительное отношение к гостю. Кроме того, в английском языке проявление гостеприимства выражается

в ряде фразеологизмов, например, to give somebody a hospitable welcome, to play host.

М. Бахтин дополняет этот ряд, выделяя следующие понятия, связанные с концептом "hospitality": "guest", "hospitable person", "receiving guest" [25, с. 27].

В английском языке существует множество идиом и, как ранее отмечено, фразеологизмов, дающих представление об английской картине гостеприимства. К примеру, *to break bread with somebody* – насладиться гостеприимством*; too keep a good house* – стол; *to treat guests well, to have a good kitchen; keep open doors/ keep the doors open* – всегда быть готовым к приему гостей; *to live in grand style; to welcome guests; to be distinguished by hospitality; bread-and-butter letter*, обозначающее письмо с выражением благодарности за гостеприимство, написанное после посещения чьего-либо дома; *thanks letter.*

Однако существуют некоторые английские пословицы с негативным отношением к гостям, например, о тех, кто задерживается у хозяев. Одной из них является "the best fish smell when they are three days old" («спустя три дня даже лучшая рыба начинает плохо пахнуть»). Есть и другие темы в данном ключе, например, английская пословица "eat at pleasure, drink with measure («ешьте обильно, пейте в меру»), наоборот, призывает не увлекаться употреблением алкоголя [26].

Гостем называют того, "someone who is staying in someone else's home because they have been invited" [26, с. 105.]. Кроме того, гостя характеризуют такие качества как "important", "pleasant", "welcome", "dear". Уместна в данном вопросе поговорка "welcome as flowers in May", которая относится к приятным, неожиданным гостям. Эта фраза раза показывает положительное отношение к любому гостю в любое время.

В английском языке существует ряд прилагательных, которые ассоциируются с понятием "hospitality", а именно – "sociable", "companionable", "friendly", "kind", "generous" и др. Более того, в языке часто встречаются лексемы "bread and salt", так как англичане считают эти продукты знаком уважения к гостю, следует привести еще несколько примеров: as I live by bread (как слово чести); break bread with somebody (делиться едой); by bread and salt ("bread and salt" I swear to God! (старая клятва); eat (принимать) bread and salt; eat somebody's bread and salt (чтобы быть чьим-то гостем) [25].

Существует несколько поговорок о хозяине дома, который приветствует гостей: "to keep a good house" – иметь все готовое для приходящего гостя, "to keep open house" – чтобы любой гость чувствовал себя важным и желанным, "to play host" – хорошо относиться к гостям. Кроме того, существуют такие поговорки как "to give at homes", "to give a hospitable welcome", "give the red-carpet treatment" и "to give a lighted candle", что означает приветливое и хорошее отношение к гостю.

Исходя из анализа фразеологизмов, концепт "hospitality" в английском языке имеет следующие элементы:

1) гостеприимство хозяев: прием должен быть теплым и сердечным, хозяин старается сделать все таким образом, чтобы гость чувствовал себя как дома. Однако хозяин дома может притвориться гостеприимным по отношению к гостю, который остается дольше положенного.

Пример: to give a guest the red-carpet treatment;

2) приглашение к столу: этот аспект играет важную роль в проявлении гостеприимства.

Примеры: dinner is served; enjoy your meal;

3) щедрое угощение: оно свидетельствует о хорошем отношении хозяина к гостю.

Примеры: be my guest; help yourself;

4) приверженность традициям: у англичан существует несколько столовых обычаев.

Примеры: five o 'clock tea (послеобеденный чай в Англии), the flitch of Dun – mow (подача гостю копченой свинины);

5) благодарность гостей: гость проявляет уважение к теплому гостеприимству.

Примеры: bread and butter letter; "I had a great time" (перед выходом из дома);

6) проводы гостя: хозяин всегда помогает гостю выйти из дома. Примеры: "We're glad you could come"/ "We're glad that you dropped by".

Английские традиции оказывают большое влияние на культуру этого народа, так как они уходят глубоко в историю. Приверженность традициям является одной из наиболее ярких характеристик английского народа, которая выражается в различных сферах общества, начиная с политики – власть королевской семьи – до пятичасового чаепития.

Любой концепт опирается на прецедентные тексты. Исследуемый нами концепт опирается на тексты, говорящие о гостеприимстве, необходимости накормить голодных и приютить бездомных. Общим источником таких текстов для христианских является Библия:

Luke 14: 12 Then Jesus said to his host, "When you give a luncheon or dinner, do not invite your friends, your brothers or sisters, your relatives, or your rich neighbors; if you do, they may invite you back and so you will be repaid. 13 But when you give a banquet, invite the poor, the crippled, the lame, the blind, 14 and you will be blessed. Although they cannot repay you, you will be repaid at the resurrection of the righteous."

Большое внимание уделяется еде, так как она является частью британского гостеприимства. В английских газетах и журналах можно заметить обилие рецептов, причем, несмотря на уважение британцев к иностранной кухне, они все же предпочитают английский завтрак: бекон или сосиски, яичницу и жареные помидоры. Стоит добавить, что каждый ужин включает в себя традиционный английский пудинг. Существует традиция "five o'clock" чая, после которой британцы могут перейти на более крепкие напитки. Сейчас данные традиции является главным образом туристическими достопримечательностями.

"Home" – один из главных концептов английской культуры, так как англичане чтут семейные традиции. Существует поговорка "Englishman's house is his castle", которая отражает силу традиций английского народа, англичане "lead a secluded lifestyle, close to the family in their home" [17, с. 103].

Мы уже указывали, что фразеологический аспект концепта «гостеприимство» был ранее исследован Г.Р. Гариповой, поэтому лишь бегло коснёмся фразеологии. Приведем лишь несколько примеров, заметив при этом, что в английском языке фразеологизмы используются гораздо реже, чем в русском. Не все ФЕ входят в ядро концепта, а некоторые, возможно, неизвестны среднестатистическому носителю английского языка.

Сам прием гостей и их угощение связаны с английской культурой еды и напитков. Среди фразеологических единиц и культурем, которые были проанализированы, можно выделить следующие группы:

1) фразеологизмы с упоминанием национальных блюд и алкоголя. Примеры: hot dog («хот дог»); shepherd's pie (картофельная запеканка); small bear (слабоалкогольное пиво); dog's nose (смесь пива и джина);

2) фразеологизмы, поговорки и пословицы, отражающие саму культуру еды и питья. Примеры: drink off the candle-ends (пить залпом до дна), sire that cheer, but not inebriate (напиток, который делает вам хорошо, но не опьяняет (чай));

Как мы говорили выше, источниками фразеологизмов могут быть:

1. Библеизмы: bread upon the waters – хлеб по водам (Ecclesiastes 11:1 – "Cast thy bread upon the waters: for thou shalt find it after many days". Изречение, призывающее безвозмездно делать добро.

2. Латинизмы: bread and circuses – хлеба и зрелищ (panem et circenses, хлеба и цирковых игрищ; требование римской черни при императоре Августе).

3. Мифологизмы: поговорки, основанные на мифологии и сказках. Примеры: Lucullian banquet (Обильное угощение, названное в честь древнеримского богача Лукулла, прославившегося своей необычайной роскошью);

4. Другие языки: appetite comes with eating; (от французского "l'appitit vient en mangeant" – аппетит приходит во время еды); you are what you eat (из немецкого Der Mensch ist, was er iβt – человек есть то, что он ест (Л. Фейербах)).

5. Кино и СМИ: "Be my guest!" – название песни из музыкального мультфильма "Beauty and the Beast".

Повторим, что актуальность фразеологизма можно проверить. Онлайн-корпус, интернет-поиск или ассоциативный опрос носителей языка – подходящие для этого методы.

Проанализировав английские словари, мы пришли к следующему выводу: английское гостеприимство несет в себе элемент дружелюбия со стороны хозяина и обязательств в угощении и развлечении. Более того, это понятие имеет и деловую коннотацию, чего нет в русском гостеприимстве.

Нами была рассмотрена репрезентация концепта «гостеприимство» в русской и английской лингвокультурах.

Анализ лексикографических источников и выделенные ключевые семы позволили определить компоненты, репрезентирующие концепт «гостеприимство» в англоязычной и русскоязычной лингвокультурах.

Так, в русской лингвокультуре гостеприимство представляет собой фрагмент автостереотипа русского народа, ядерная лексема «гостеприимство» имеет способность к созданию полисемических выражений и фразеологизмов. Ключевыми семами русского концепта являются радушие и хлебосольство [28]. Гостеприимство отражает проявления любви, заботы и постоянной готовности принимать гостей; этот концепт связан также с угощением и бескорыстием. Негативные аспекты концепта не столь ярко выражены. В последнее время с гостеприимством связывают компонент «статусное поведение», «демонстрация статуса», однако данный элемент не столь явно выражен.

В английской лингвокультуре гостеприимство также преимущественно позитивно окрашено, негативный компонент проявляется во фразеологических единицах, отражающих отношение к нежеланному гостю. Отличительными компонентами концепта «гостеприимство» в английской лингвокультуре, согласно проведенному анализу, стали компоненты *уважительность* и *развлечение / entertainment/ гостя.* Ключевыми семами, согласно словарным дефинициям, являются *дружелюбие* и *щедрость*. Иногда присутствует компонент *притворство* по отношению к нежеланному или слишком задержавшемуся гостю. Притворство – более одобряемое поведение, нежели грубость и невежливость. Однако у молодого поколения искренность ценится выше дипломатичности. Прием гостей более ритуализирован. Значимым является приглашение, приверженность традициям, дресс-код и процедура проводов гостя.

Всё сказанное приводит к следующим выводам:

1. Ключевые элементы каждой лингвокультуры можно и нужно изучать в виде концептов, включая в эту сферу не только логические компоненты понятия, но и оценочные, ассоциативные, субъективно-эмоциональные компоненты.

2. Концепт *«гостеприимство»* является одним из ключевых в любой лингвокультуре и входит в более обширную концептосферу *свой – чужой*.

3. В русском и английском вариантах концепта «гостеприимство» преобладают общие элементы. Основными отличиями являются больший акцент на угощение в русской культуре и меньшая эмоциональная нагруженность и акцент на уважительность в английской культуре.

4. Ядро концепта в обеих культурах не меняется со временем, но периферия может терять некоторые элементы и приобретать другие. Всё сказанное говорит о том, что концепт «гостеприимство» в обеих культурах требует постоянного мониторинга и дальнейшего изучения.

Библиографический список


1. *Перспективы развития науки и образования*: сборник научных трудов по материалам XXI международной научно-практической конференции. Москва: ИП Туголуков А.В., 2017.
2. Бутенко Е.Ю. Базовые единицы лингвокультурологии. *Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)*. 2008; № 2: 321–328.
3. Аскольдов С.А. Концепт и слово. *Русская словесность: от теории словесности к структуре текста*. Москва: Academia, 1997: 267–279.
4. Красавский Н.А. Концепт «ZORN» в пословично-поговорочном фонде немецкого языка. *Теоретическая и прикладная лингвистика. Язык и социальная среда*. Воронеж: Путь, 2002; Выпуск № 2: 90–94.
5. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва, 1997.
6. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. *Известия РАН*. Серия литературы и языка. Москва, 1993; Т. 52, № 1: 3–9.
7. Локк Дж. Опыты о человеческом разумении. *Сочинения*: в 3 т. Москва: Мысль, 1985; Т. 1.
8. Болотнова Н.С. О методике изучения ассоциативного слоя художественного концепта в тексте. *Вестник Томского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки (Филология). 2007; Выпуск 2 (65): 74–79.
9. Пименова М.В., Пименова М.В., Кондратьева О.Н. *Концептуальные исследования: введение*. Москва: Флинта: Наука, 2011.
10. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007.
11. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001; № 1: 64–72.
12. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.
13. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997.
14. Беспалова О.Е. *Концептосфера поэзии Н.С. Гумилева в ее лексическом представлении*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2002.
15. Бабенко Л.Г. *Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты для вузов*. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004.
16. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. *Языковая концептуализация мира*. Москва: Языки русской культуры, 1997.
17. Сепир Э. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*: перевод с английского. Москва: Прогресс; Универс, 1993.
18. Фоменко Ю.В. О концепте и концептологии. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: История, филология. 2015; Т. 14, Выпуск 2: 119–123.
19. Воробьев В.В. *Лингвокультурология (теория и методы)*: монография. Москва: Едиториал УРСС, 2003.
20. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2001.
21. Гарипова Г.Р. *Концепт «гостеприимство» в русском и английском языках: на материале фразеологизмов*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Уфа, 2010.
22. Дементьев В.В. *Коммуникативные ценности русской культуры: категория персональности в лексике и прагматике*. Москва: Глобал Ком, 2013.
23. Васнева Н.Н. *Этикет как феномен культуры*. Available at: https://sociology.mephi.ru/docs/kulturologia/html/vasneva.html
24. Мельникова А.А. *Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности*. Санкт-Петербург: Речь, 2003.
25. Bakhtin M.M. *The Dialogic Imagination*. Texas: University of Texas Press Slavic Series, 1982.
26. Comrie B. *Language Universals and Linguistic Typology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.
27. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Russian Langauge Oxford University, 2007.
28. Ефремова Т.Ф. *Большой современный толковый словарь русского языка*. 180 000 статей. Москва: АСТ, 2006; Т. 1.


References


1. *Perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov po materialam XXI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: IP Tugolukov A.V., 2017.
2. Butenko E.Yu. Bazovye edinicy lingvokul'turologii. *Vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo `ekonomicheskogo universiteta (RINH)*. 2008; № 2: 321-328.
3. Askol'dov S.A. Koncept i slovo. *Russkaya slovesnost': ot teorii slovesnosti k strukture teksta*. Moskva: Academia, 1997: 267-279.
4. Krasavskij N.A. Koncept «ZORN» v poslovichno-pogovorochnom fonde nemeckogo yazyka. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika. Yazyk i social'naya sreda*. Voronezh: Put', 2002; Vypusk № 2: 90-94.
5. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov. Moskva, 1997.
6. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo yazyka. *Izvestiya RAN*. Seriya literatury i yazyka. Moskva, 1993; T. 52, № 1: 3-9.
7. Lokk Dzh. Opyty o chelovecheskom razumenii. *Sochineniya*: v 3 t. Moskva: Mysl', 1985; T. 1.
8. Bolotnova N.S. O metodike izucheniya associativnogo sloya hudozhestvennogo koncepta v tekste. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki (Filologiya). 2007; Vypusk 2 (65): 74-79.
9. Pimenova M.V., Pimenova M.V., Kondrat'eva O.N. *Konceptual'nye issledovaniya: vvedenie*. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
10. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2007.
11. Vorkachev S.G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii. *Filologicheskie nauki*. 2001; № 1: 64-72.
12. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004.
13. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1997.
14. Bespalova O.E. *Konceptosfera po`ezii N.S. Gumileva v ee leksicheskom predstavlenii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2002.
15. Babenko L.G. *Filologicheskij analiz teksta. Osnovy teorii, principy i aspekty dlya vuzov*. Moskva: Akademicheskij proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2004.
16. Bulygina T.V., Shmelev A.D. *Yazykovaya konceptualizaciya mira*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997.
17. Sepir `E. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*: perevod s anglijskogo. Moskva: Progress; Univers, 1993.
18. Fomenko Yu.V. O koncepte i konceptologii. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Istoriya, filologiya. 2015; T. 14, Vypusk 2: 119-123.
19. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya (teoriya i metody)*: monografiya. Moskva: Editorial URSS, 2003.
20. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Akademiya, 2001.
21. Garipova G.R. *Koncept «gostepriimstvo» v russkom i anglijskom yazykah: na materiale frazeologizmov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2010.
22. Dement'ev V.V. *Kommunikativnye cennosti russkoj kul'tury: kategoriya personal'nosti v leksike i pragmatike*. Moskva: Global Kom, 2013.
23. Vasneva N.N. *`Etiket kak fenomen kul'tury*. Available at: https://sociology.mephi.ru/docs/kulturologia/html/vasneva.html
24. Mel'nikova A.A. *Yazyk i nacional'nyj harakter. Vzaimosvyaz' struktury yazyka i mental'nosti*. Sankt-Peterburg: Rech', 2003.
25. Bakhtin M.M. *The Dialogic Imagination*. Texas: University of Texas Press Slavic Series, 1982.
26. Comrie B. *Language Universals and Linguistic Typology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.
27. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Russian Langauge Oxford University, 2007.
28. Efremova T.F. *Bol'shoj sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. 180 000 statej. Moskva: AST, 2006; T. 1.


*Статья поступила в редакцию 26.12.22*

УДК 81-13 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-317-320

***Chernykh O.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Philology Department, Moscow City University (Moscow, Russia),*
*E-mail: chernykhou@mail.ru*
***Khismatulova Ya.O.,*** *MA student, Ca' Foscari University (Venice, Italy)*

**REPRESENTATION OF A NEW MODEL OF GENDER IDENTITY IN MODERN AMERICAN TV SERIES.** The article analyzes the American cinema discourse in the gender aspect. The idea is substantiated that the film discourse reproduces the ideas of what is understood about masculinity in society at a certain historical stage. A review of scientific papers on the stated topic is made. The empirical base of the study is described. The modern trends of changing

the gender parameter of the human personality are noted. Youth TV series from the point of view of gender are analyzed. The ways of creating masculinity are highlighted. Examples of reproduction of gender stereotypes are given. The methods of deconstruction of the traditional binary opposition male-female are investigated. It is concluded that the attempted systematic analysis of masculine images in the series revealed both traditional reproduction of masculinity and non-traditional.

*Key words:* **gender, masculinity, gender stereotypes, deconstruction of stereotypes, gender pluralism.**

***О.Ю. Черных,*** *канд. филол. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: chernykhou@mail.ru*
***Я.О. Хисматулова****, магистрант, университет Ca' Foscari, г. Венеция*

# РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НОВОЙ МОДЕЛИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ АМЕРИКАНСКИХ СЕРИАЛАХ

В данной статье дается анализ американского кинематографического дискурса в гендерном аспекте. Обосновывается идея о том, что кинодискурс воспроизводит представления о том, что понимается о маскулинности в обществе на определенном историческом этапе. Делается обзор научных работ по заявленной теме. Описываются полученные эмпирические данные. Отмечаются современные тенденции изменения гендерного параметра человеческой личности. Анализируются молодежные сериалы с точки зрения гендера. Выделяются способы (вос)создания маскулинности. Приводятся примеры актуализации гендерных стереотипов. Исследуются способы деконструкции традиционной бинарной оппозиции мужское – женское. Делается вывод о том, что предпринятая попытка системного анализа маскулинных образов в сериалах выявила как традиционное воспроизводство маскулинности, так и нетрадиционное.

*Ключевые слова:* **гендер, маскулинность, гендерные стереотипы, деконструкция стереотипов, плюрализм гендера.**

К 20 годам XXI века под влиянием происходящих в мире перемен, глобализации и политического заказа усилилась идеология формирования глобальной идентичности, прагматический контекст гендерных исследований изменился, что привело к изменению социальной и научной интерпретации понятия гендера. Признанный когда-то аналитической категорией, обозначающей социальную роль индивида в обществе, гендер признается изменчивым, текучим параметром. Человек становится все более независимым от своей биологической природы. Кроме того, общественное внимание все чаще концентрируется на нетрадиционных сексуальных предпочтениях индивида, выводя из категории «девиация» в категорию «норма».

Актуальность выполненной работы заключается в том, что кинематографический дискурс является одним из инструментов, при помощи которого конструируется гендерная идентичность индивида. Если модель человека подвергается изменениям в современном мире, то продукты киноиндустрии должны актуализировать данные изменения.

Научная новизна исследования состоит в обращении к современным англоязычным молодежным сериалам с целью инвентаризации, анализа и систематизации способов и средств актуализации категории маскулинности.

Цель исследования: выявление и анализ способов конструирования маскулинности в современном англоязычном кинематографическом дискурсе.

Достижения поставленной цели предполагало решение следующих задач:

1. Проанализировать современное трактование понятия «гендер»;
2. Описать специфические черты кинотекста;
3. Выделить семиотические способы репрезентации маскулинности в молодежных сериалах.

Теоретическая ценность исследования заключается в том, что полученные результаты развивают идеи гендерной лингвистики и вносят вклад в теорию дискурса. Практическая ценность работы заключается в возможности использования полученных данных для дальнейших гендерных исследований и дискурс-анализа.

А.В. Кирилина выделяет следующие тенденции конструирования гендера в современном мире:

1) признание гендерного параметра человека плюралистичным;

2) признание категорий «пол» и «гендер» как полностью независимых друг от друга;

3) усиление деконструкции традиционной ритуализации;

4) кардинальное изменение самого понятия «маскулинность»,

5) ярко выраженная и усиливающаяся политизация гендерной повестки в обществе [1].

Таким образом, в западной науке окончательно отбрасывается дуальная, бинарная модель гендера как основная и признается легитимным все большее число видов гендера. В настоящее время их насчитывают около 60, однако это число неокончательное ввиду непрерывного роста числа гендерных репрезентаций, в основе которых лежит доскональная социальная регистрация сексуальности. Плюрализм гендера допускает даже тот факт, что в течение жизни человек может неоднократно сменить гендер или вообще считать себя свободным от него (как азеркины).

Современное социальное конструирование гендерной идентичности осуществляется при помощи вербального и невербального кодов и транслируется через различные виды дискурсов: педагогический, политический, научный и т. д. Одним из видов дискурсов, в котором наиболее эффективно можно актуализировать легитимизированные представления о плюрализме гендера, является кинематографический дискурс.

Среди различных типов дискурса в современной культуре кинематографическому дискурсу отводится ведущее место. Являясь одним из наиболее популярных и распространённых видов дискурса, он несет в себе огромный объем информации. Ему отводится ведущая роль в формировании мировосприятия современного человека.

Кинотекст изначально предназначен для отображения действительности. Воспроизводя различные жизненные ситуации, в нем используются различные способы и приемы отображения языковой картины мира, в том числе ее гендерно маркированной составляющей.

Наличие нескольких семиотических кодов определяет его воздействие на аудиторию. Зритель как участник коммуникации получает информацию не только вербально, но и невербально. Иными словами, при помощи слияния двух кодов в сложном смысловом единстве [2].

Некоторые характеристики кинотекста особенно актуальны в рамках проведения его гендерной экспертизы. Во-первых, антропоцентричность: в центре художественного кинотекста всегда находится человек, и основная цель – показать его как можно подробнее. Отсюда гендерный параметр имеет чрезвычайно большое значение как ключевой аспект социальной идентичности. Во-вторых, локальная и темпоральная отнесенность, которая имеет особое значение, так как гендер представляет собой динамичный культурный конструкт, детерминированный как исторически, так и локально. В-третьих, информативность. И.Р. Гальперин выделяет три типа информации: а) содержательно-фактуальную (то, что индивид видит и слышит), б) содержательно-концептуальную (которая показывает отношение автора), в) содержательно-подтекстовую (основанную на фоновых знаниях) [3, с. 67]. Информация первого типа обычно подается эксплицитно, второго – как эксплицитно, так и имплицитно, третьего – имплицитно. В рамках проведенного исследования основное внимание уделяется содержательно-подтекстовой информации, в основе которой лежат социокультурные знания о гендере, характерные для эпохи создания сериала.

На данный момент в западном кинематографическом дискурсе существует значительное количество сериалов, рассказывающих о жизни и проблемах подростков, однако особую роль занимают такие сериалы, как «Sex Education», который за историю своего существования уже успел стать своеобразной энциклопедией жизни современного американского подростка, а также «Euphoria», освещающий актуальные вопросы его мировосприятия. В сериалах представлены хорошо раскрытые персонажи со сложными характерами и богатой историей, на примере которых мы рассмотрим особенности современной репрезентации гендера в англоязычном кинодискурсе.

В рамках данного исследования было проанализировано 1270 минут видеоматериала и 1831 страница скрипта диалогов сериала «Sex Education», а также 926 минут видеоматериала и 1093 страницы скрипта диалогов сериала «Euphoria».

Для того чтобы проанализировать репрезентации маскулинности, возьмем двух наиболее ярких персонажей мужского пола из сериала «Sex Education». Это Адам Гробб и Эрик Эффионг – ученики старшей школы. Выбор обусловлен дихотомией двух образов, с точки зрения зрителя они контрастируют, так как представляют собой актуализацию традиционных гендерных стереотипов в первом случае и их деконструкцию – во втором. В качестве основания для сравнения берем тот факт, что оба героя идентифицируют себя как мужчины.

Адамом Гроффом воплощается традиционная маскулинность, под которой можно понимать совокупность таких черт личности, как активность, лидерство, уверенность в себе, агрессивность, логическое мышление, стремление доминировать.

На уровне эксплицитных средств конструирования маскулинности по отношению к Адаму используются такие гендерно-окрашенные слова, как boy (“I’ll see you boys in two hours”), guy (“That guy!”), man (“Sorry, man”), young man (“Ridiculous young man”), son (“I’m quite sure my son hates me”),

boyfriend (“We thought you were doin’ it with your boyfriend”), а также личные местоимения he/him.

Адам широко использует нецензурную лексику, грубые выражения и оскорбления: “*Shut the fuck up, Tromboner*. Gimme what you got”, “See you tomorrow, *shit-biscuit*”, “You should try it some time instead of being such a *joy-fucker*”. В его речи часто присутствуют угрозы: “Curly Wurly, *or I break your face*”, “*I’ll fuckin’ end you*, do you understand?”, “I’m gonna fucking kill you”. Он также использует названия сексуальных меньшинств как ругательства, в негативном контексте: “Watch where you’re going, *fag*”.

По отношению к герою используются прилагательные, традиционно относимые к маскулинности: “That was so *brave*!”.

Адам является носителем таких стереотипных черт маскулинности, как неусидчивость и невнимательность к учебе, отсутствие прилежания. Это показывают реплики Эрика: “He’s such a *philistine*”, “*Tiny brain*”. Следующий диалог между Адамом и его отцом, где последний перечисляет оценки сына, подтверждает низкий уровень успеваемости героя:

– *D. D. E*. And on this one you just drew a picture of a –

– That’s a... *It’s a woman’s behind*.

В этом же диалоге мы видим пример типичной для мужчин объективизации и сексуализации женского тела. К иллюстрациям последнего мы можем отнести следующий диалог:

– You got a girlfriend?

– Yep. Her name’s Aimee. *Big tits* [Nunn 2020, episode 2.2].

Адам немногословен, его реплики короткие и нераспространенные, часто либо совсем безэмоциональные, либо сказанные самоуверенным и агрессивным тоном, что тоже является выражением стереотипа маскулинности. Адам избегает разговоров об эмоциях и чувствах.

– Adam, we should talk about –

– If you ever tell anyone about this, *I will fuckin’ end you*, do you understand?

– But you have to let the people you love know that you love them, even if it causes you a great deal of pain.

– Why? *It sounds awful*.

Говоря о внешности персонажа, стоит отметить, что он носит типично мужскую прическу – коротко остриженные волосы, а в одежде избегает оригинальности или любых проявлений женственности, подтверждая тем самым ритуализацию пола в одежде и внешности в целом (рис. 1).



Рис. 1

На уровне эксплицитных средств конструирования маскулинности по отношению ко второму персонажу, Эрику, используются такие гендерно окрашенные слова, как man (“Thanks, *man*”, boy (“Eric, you’re gonna go into the woods a *boy* and you’re gonna come out a *man* of nature”), son (“I am learning from my brave *son*”), mate (“Happy birthday, *mate*”),guy (“Cause you’re dating *a guy*?”), а также личные местоимения he/him.

Эрик воплощает деконструкцию гендерных стереотипов маскулинности. Он является геем (“Dude, I might be a *homosexual* but I still have eyes”), что несет за собой ассоциацию с женоподобным поведением, так как распространенное бинарное представление о гендере приравнивает отсутствие мужественности к присутствию женственности (и наоборот). Мужчины-геи и женщины-лесбиянки воспринимаются обществом больше как типичные представители противоположного гендера, чем своего.

Речевое поведение Эрика эмоционально, герой обращается к чувствам других: “I’m *worried* about you dude”, “I’m sorry. I’m sorry. I’m sorry, mate”, “*Tell me* everything”. Для него важно участие близких в его жизни и их вовлеченность: “So nice that *you care* about what’s happenin’ in my life”. Эрик открыто демонстрирует свои эмоции, что не вписывается в рамки представления о типичном для мужчины поведении:

– It’s okay. Don’t get *emotional*.

– Of course *I’m gonna get emotional*.

Кроме того, он не стесняется говорить на темы, которые считаются в мужском обществе табуированными и принимаемыми только среди женщин: “*Menstruation* is a very good thing. Actually, it’s... it’s good to have a good clean out. Um...Um, it’s very healthy, actually, okay? Because if –.

Он броско одевается, наносит макияж (рис. 2, 3), уделяет внешнему виду особое значение: “If I could add some gold *eye shadow*, I’d *look* even better”, “I haven’t decided what I’m gonna *wear*. What should I *wear*?”. Иногда он выходит в свет в женской одежде, надевает, тем самым разрушая ритуализацию пола через одежду. Эрик не стесняется проявлений феминности и даже сознательно акцентирует свою нетрадиционную ориентацию:

– You’re slow in *heels* and on time’s late. – Excuse me. *I’m a bad girl in heels*.

Он также отмечает внешность окружающих людей и делает им комплименты: “Your *nails* are fierce!”, “Ruby, you have slayed your *look*!”, “Your *hair* is majestic”, “Morning, Jean. Love the *kimono*”.

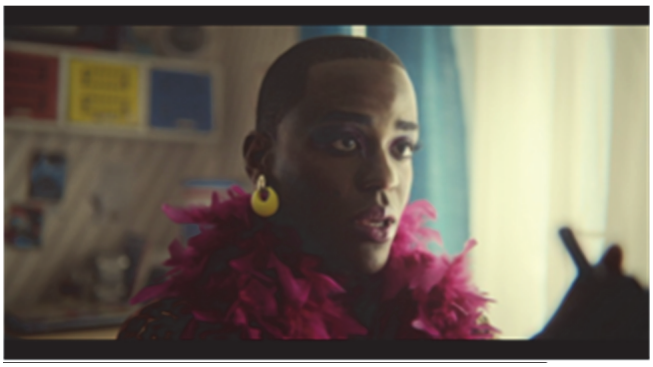


Рис. 2



Рис. 3

На школьном вечере Эрик танцует медленный танец с представителем мужского пола, что также является деконструкцией типичного представления о мужском поведении (рис. 4).



Рис. 4

Кроме того, у Эрика не вызывают интерес традиционные «мужские» виды деятельности, он даже не знает названия столярных инструментов. В эпизоде, когда Эрик предлагает другу помочь достроить дом, происходит следующий диалог:

– What is this?

– It’s a *hammer*.

В область интересов Эрика входят танцы, музыка (“Yeah, no, I’m auditionin’ for *Swing Band*, thanks for askin”), поэзия (“I never said I didn’t like *poetry*”), что стереотипно приписывается женщинам.

Его речь очень экспрессивна и эмоциональна, присутствует большое разнообразие восклицательных конструкций, междометий: “Oh, my God”, “He spoke to me! With actual words!”, “Oh, this is gonna be such a good year!”, “Mate, I’m super pumped!”. Речь изобилует сравнениями (“Like a discount avocado”, “Look at his smug, Ken Doll face”) и метафорами (“We shall transform…from lowly caterpillars into... awesome killer whales”, “Your mum’s BF is literally a walking, talking wet-dream”), а также гиперболами (“Everything we knew has changed”, “I’m shitting myself to be honest”), что опровергает стереотип о скудности лексической и экспрессивной составляющих мужского речевого поведения. По сравнению с другими мужскими персонажами он много говорит. В его речевом поведении мы видим черты, традиционно больше присущие женщинам.

Эрик почти совсем не проявляет агрессию, что больше ассоциируется с женским поведением. В следующем диалоге мы можем видеть пассивность со стороны Эрика в ситуации угрозы:

– What’s in the bag?
– My lunch, which you *always* eat.

В целом сконструированный образ мужского персонажа с нетрадиционной сексуальной ориентацией производит деконструкцию традиционного стереотипа маскулинности и отражает одно из проявлений плюрализма гендера.

Проанализировав полученный материал, можно заключить следующее:

1. В американских сериалах представлено как традиционное понимание маскулинности, так и нетрадиционное (гомосексуальное).
2. Актуализируются традиционные гендерные стереотипы маскулинности: смелость, решимость, немногословность, склонность к девиантному поведению и использованию обсценной лексики, неэмоциональность.
3. Происходит деконструкция традиционного понятия маскулинности через феминизацию образа персонажа с нетрадиционной сексуальной ориентацией.

Таким образом, активизированное на рубеже веков ЛГБТ движение и связанная с ним квир-теория находят свое отражение в современном американском кинематографическом дискурсе. Несмотря на то, что представители традиционного понимания маскулинности все еще представлены в киноматериале, активно актуализируются глобалистские тенденции репрезентации новой модели человека. В современных американских молодежных сериалах акцентируется сексуальность и нетрадиционная сексуальная ориентация, которая выходит за рамки дихотомии «мужское – женское», что само по себе является одним из способов создания и продвижения в массы плюралистической модели гендера.

Библиографический список

1. Кирилина А.В., Гаранович М.В. и др. Гендер и гендерная лингвистика на рубеже третьего тысячелетия. *Гендерные аспекты языка, сознания и коммуникации*: коллективная монография. Москва: Издательский Дом ЯСК, 2022.
2. Лотман Ю.М. *Семиотика кино и проблемы киноэстетики*: монография. Таллин: Ээсти Раамат, 1973.
3. Гальперин И.Р. *Стилистика английского языка*. Москва: Высшая школа, 1981.

References

1. Kirilina A.V., Garanovich M.V. i dr. Gender i gendernaya lingvistika na rubezhe tret’ego tysyacheletiya. *Gendernye aspekty yazyka, soznaniya i kommunikacii*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Izdatel’skij Dom YaSK, 2022.
2. Lotman Yu.M. *Semiotika kino i problemy kino`estetiki*: monografiya. Tallin: `E`esti Raamat, 1973.
3. Gal’perin I.R. *Stilistika anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.

*Статья поступила в редакцию 08.12.22*

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-320-323

***Chen Yuqiong,*** *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 15754326288@163.com*

**ON THE SELECTION OF LEXICAL UNITS IN CHINESE-RUSSIAN DICTIONARIES.** The article highlights similarities and differences in the selection of lexical units in Chinese-Russian dictionaries published in Russia and China. Parts of dictionaries under the heading hieroglyph 一 ‘i’ in three pairs of Chinese-Russian dictionaries have been researched and compared: «Big Chinese-Russian Dictionary» edited by I.M. Oshanin and «大汉俄词典» («Big Chinese-Russian Dictionary», 1992); «Big Chinese-Russian Dictionary» edited by B.G. Mudrova and «汉俄大词典» («Big Chinese-Russian Dictionary», 2009); «Chinese-Russian Dictionary – Minimum» edited by A.V. Kotov and «汉俄实用词典» («Chinese-Russian Practical Dictionary», 1991). Those classes of lexical units that turned out to be common in the classifications of vocabulary made by famous Russian and Chinese lexicologists are compared: special vocabulary, dialectisms, borrowed and obsolete words. The features of similarities and differences of parts of dictionaries under the heading hieroglyph 一 ‘i’ in the specified Russian and Chinese dictionaries are revealed.

*Key words:* **selection of words in dictionary, classification of lexical units, Chinese-Russian dictionary, bilingual lexicography.**

***Чэнь Юйцюн,*** *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 15754326288@163.com*

# ОБ ОТБОРЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КИТАЙСКО-РУССКИЕ СЛОВАРИ

Статья посвящена выявлению черт сходства и различия в отборе лексических единиц в китайско-русские словари, изданные в России и Китае. Исследованы и сопоставлены части словников под заголовочным иероглифом 一 ‘и’ в трех парах китайско-русских словарей: «Большой китайско-русский словарь» под редакцией И.М. Ошанина и «大汉俄词典» («Большой китайско-русский словарь», 1992); «Большой китайско-русский словарь» под редакцией Б.Г. Мудрова и «汉俄大词典» («Большой китайско-русский словарь», 2009); «Китайско-русский словарь – минимум» под редакцией А.В. Котова и «汉俄实用词典» («Прикладной китайско-русский словарь», 1991). Сопоставлены те классы лексических единиц, которые оказались общими в классификациях лексики, сделанные известными российскими и китайскими лексикологами: специальная лексика, диалектизмы, заимствованные и устаревшие слова. Выявлены черты сходства и различия частей словников под заголовочным иероглифом 一 ‘и’ в указанных российских и китайских словарях.

*Ключевые слова:* **отбор слов в словарь, классификация лексических единиц, китайско-русский словарь, двуязычная лексикография.**

При создании любого словаря в первую очередь возникает вопрос об отборе лексических единиц в словник, который является «одним из наиболее существенных факторов, определяющих <…> качество всего словаря» [1, с. 21]. Словник (как и весь словарь) – это речевой продукт, и поэтому его формирование происходит в расчете на определенную модель адресата: «Не будет большой ошибкой утверждать, что обработка речи происходит под давлением фактора адресата» [2, с. 358–359]. Предметом излагаемого в статье исследования являются черты сходства и различия словников китайско-русских словарей, вышедших в России и Китае и созданных соответственно для носителей русского и китайского языков, а его актуальность обусловлена необходимостью конкретизировать черты сходства и различия российских и китайских однотипных двуязычных словарей для того, чтобы наметить пути улучшения их качества.

Исследование проводилось в три этапа: 1) на основе сравнения классификаций лексических единиц, созданных известными в своих странах лексикологами (поскольку «требуется при отборе лексических единиц учитывать и законы китайской лексики» [3, с. 191]), определяются для сопоставления те классы лексических единиц, которые выделяются и российскими, и китайскими лексикологами; 2) в обнаруженные сходные классы на основе словарных помет в российских и китайских словарях отбираются лексические единицы; 3) сравнивается количество (в процентах по отношению к общему объему единиц под заголовочным иероглифом 一 ‘и’) китайских лексических единиц каждого класса в российских и китайских словарях.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые конкретизированы черты сходства и различия словников российских и китайских китайско-русских словарей, его теоретическая значимость – в том, что намечена методика выявления черт сходства и различия словников двуязычных словарей, создаваемых в России и Китае. Полученные результаты применимы в лексикографической практике, учебных пособиях, вузовских лекционных курсах по лексикографии.

Материалом исследования являются лексические единицы под заголовочным иероглифом 一 ‘и’ в китайско-русских словарях примерно одного года вы-

пуска и объема, созданных в России и Китае, причем российские и китайские словари сопоставляются попарно: четырёхтомный «Большой китайско-русский словарь» (华俄大词典, изд-во «Наука», 1983–1984) под ред. И.М. Ошанина и «大汉俄词典» («Большой китайско-русский словарь», изд-во «Цзилинь Жэньминь Чубаньшэ», 1992); «Большой китайско-русский словарь» (汉俄大词典, изд-во «Живой язык», 2006) под ред. Б.Г. Мудрова и «汉俄大词典» («Большой китайско-русский словарь», под ред. Гу Байлиня, изд-во «Шанъу иньшугуань», 2009); «Китайско-русский словарь – минимум» (汉俄常用词典, изд-во «Русский язык», 1990) под ред. А.В. Котова и «汉俄实用词典» («Прикладной китайско-русский словарь», издательство «Дяньцзы Гунъе Чубаньшэ», 1991).

**Российские и китайские лексикологи о классификации лексических единиц**

С точки зрения происхождения, сферы употребления и стилистической значимости Д.Н. Шмелев делит лексику современного русского языка соответственно на: 1) исконно русскую и заимствованную, 2) общеупотребительную, нейтральную в стилистическом отношении, и лексику, «применение которой ограничено определенными типами речи, определенными условиями речевого общения (специальная научная и техническая лексика, разговорная лексика, лексика официально-деловых документов и т. д.)», 3) высокие, книжные слова и просторечные, разговорные слова [4, с. 9–13].

С точки зрения Э.В. Кузнецовой, в словарном составе русского языка выявляются пласты словарных единиц, которые объединяются и противопоставляются по следующем внешним признакам: исконное – заимствованное, актуальное – устаревшее, общеупотребительное – ограниченное в употреблении [5, с. 6–7].

Н.М. Шанский отмечает, что «слова в лексической системе современного русского языка различаются между собой не только своим происхождением, экспрессивно-стилистическими свойствами и принадлежностью к активному и пассивному составу, но и сферой своего употребления в социально-диалектном отношении» [6, с. 125–126]. По происхождению основным пластом словарного материала являются исконно русские слова, но есть множество заимствований из других языков [6, с. 81–83]. Кроме того, существуют общенародные слова и слова ограниченного употребления, среди которых – диалектизмы, профессионализмы и арготизмы [6, с. 126]. Со стилистической точки зрения в лексике выделяются межстилевые слова и слова, стилистически ограниченные, причем межстилевые слова имеют «применение во всех стилях языка и представляют собой разряд слов экспрессивно неокрашенных, эмоционально нейтральных», а стилистически ограниченные в зависимости от преимущественного употребления в письменной или устной речи формируют разговорно-бытовую и книжную лексику [6, с. 140–142]. Кроме того, с точки зрения распространенности употребления можно выделить актуальную лексику, устаревшие слова (историзмы и архаизмы) и неологизмы [6, с. 151–157].

Российские синологи также предоставляют классификации китайских лексических единиц. Так, В.И. Горелов создает три классификации китайской лексики: 1) этимологическую (по происхождению) – исконную лексику и лексику заимствованную; 2) хронологическую (по давности существования) – лексика современная, устаревшая (включая архаизмы и историзмы) и новая (неологизмы); 3) функциональную (по употреблению) – лексика неограниченного (общепонятная и общеупотребительная лексика единого национального китайского языка) и ограниченного употребления (лексика диалектная, профессионально-терминологическая и жаргонно-арготическая) [7, с. 139].

В отличие от В.И. Горелова, известные китайские лексикологи XX века Сунь Чансюй и Ван Дэчунь придерживаются традиционной классификации лексических единиц на омонимы, полисемичные слова, синонимы, антонимы [8; 9]. Кроме того, Сунь Чансюй упоминает в своей книге «汉语词汇» («Лексика китайского языка», издательство «Цзилинь жэньминь чубаньшэ», 1957) древнекитайские слова, новые слова и архаичные слова, но не проводит их четкую классификацию, а также указывает, что есть базовая лексика и специальная лексика, к которой относятся диалектизмы, профессионализмы, арготизмы и заимствованные слова [8, с. 199–201].

С точки зрения Лю Шусиня из Наньканйского университета, классификация должна осуществляться по тому, каким образом лексические единицы в современном китайском языке связаны друг с другом и в каком классе находятся. В работе «汉语描写词汇学» («Описательная лексикология китайского языка», издательство «Шанъу иньшугуань», 1990) он отмечает, что лексические единицы, рассмотренные с точки зрения сферы их употребления, времени появления и существования, происхождения, могут быть разделены на шесть классов: первый класс – базовая лексика, общая лексика, общеупотребительные слова; второй класс – заимствованные слова и «фанъюаньцы» (заимствования из диалектов, ставшие частью общеупотребительных слов); третий класс – архаизмы, неологизмы, устаревшие слова; четвертый класс – слова ограниченного употребления (можно разделить еще на термины и профессионализмы), слова собственных имен; пятый класс – эмоциональная лексика, экспрессивно-оценочная лексика; шестой класс – разговорная лексика, книжная лексика, межстилевая лексика [10, с. 235–256].

Таким образом, оказывается, что в обеих странах лексикологи выделяют сходные классы словесных единиц – специальную лексику, диалектизмы, заимствования, устаревшие и новые лексические единицы. Это дает возможность провести сопоставление этих классов на материале указанных российских и китайских словарей.

**Сопоставление лексических единиц в российских и китайских словарях**

**Специальная лексика.** Как известно, «отдельные группы людей в процессе своей производственной, профессиональной деятельности используют специальные слова и словосочетания», и «номинативные единицы этого рода образуют отдельный слой в лексической системы языка, обычно называемый специальной лексикой» [7, с. 164]. Вслед за Х. Касаресом мы полагаем, что «если специальный термин определенной области знания известен культурным людям, занимающимся другими специальностями, можно считать, что данное слово получило необходимый минимум распространения для того, чтобы войти в общий словарь» [цит. по (11, с. 47)]. Исходя из этого анализируются принципы отбора специальной лексики в трех парах китайско-русских словарей.

Под заголовочным иероглифом – ‘*и*’ в «Большом китайско-русском словаре» И.М. Ошанина включены 1074 лексических единицы, в «大汉俄词典» – 1030, из которых соответственно 5,31% и 5,63% составляет специальная лексика с пометами (84 вида), относящими лексические единицы к сферам научно-технической (1) и культуры (2), например:

*(1) демогр.* – демография, *ж.-д.* – железнодорожный термин, *зоол.* – зоология, *картогр.* – картография, *ком.* – коммерческий термин, *кристалл.* – кристаллография, *лес.* – лесное дело, *нумизм.* – нумизматика, *опт.* – оптика, *охот.* – охотничий термин, *палеонт.* – палеонтология, *пед.* – педагогика, *полит.* – политика, *полигр.* – полиграфия, *психол.* – психология, *радио* – радиотехника, *стат.* – статистика, *стил.* – стилистика, *хир.* – хирургия, *шелк.* – шелководство, *эк.* – экономика, *эл.* – электротехника, *энтомол.* – энтомология, *этн.* – этнография;

*(2) будд.* – буддизм, *дип.* – дипломатический термин, *жив.* – живопись, *иск.* – искусство, *ист.* – историография, *каллигр.* – каллиграфия, *карт.* – термин, *кул.* – кулинария, *лит.* – литература, *миф.* – мифология, *муз.* – музыка, *театр.* – театроведение, *фото* – фотография, *шахм.* – шахматный термин, *юр.* – юриспруденция. Такую специальную лексику в этих двух словарях, например, *一缩二亚硫酸盐* ‘*хим.* метасульфит’ [12, с. 8; 13, с. 2696], *一弦琴* ‘*муз.* однострунный цинь, монохорд’ [12, с. 21; 13, с. 2697], *一次函数* ‘*мат.* линейная функция’ [12, с. 14; 13, с. 2686].

Следует отметить, что оба словаря включают, например, такие термины буддизма (соответственно 1,30% и 1,36%), как *一阐提* ‘*будд.* нерадивый в вере, неверующий; бесстыдник; враг добра; раб жеданий’ [12, с. 12; 13, с. 2685], *一切经* ‘*будд.* все канонические Книги, буддийский канон, Трипитака’ [12, с. 13; 13, с. 2694], *一藏* ‘*будд.* питака, буддийский канон; сокровище веды’ [12, с. 18; 13, с. 2699].

Под заголовочным иероглифом 一 ‘и’ в «Большой китайско-русский словарь» под ред. Б.Г. Мудрова включены 247 лексических единиц, а в «汉俄大词典» – 528. По сравнению с «Большим китайско-русским словарем» под ред. Б.Г. Мудрова, в «汉俄大词典» содержится значительно больше специальной лексики (соответственно 1,62% и 7,39%), причем есть такие лексические единицы, которые не встречаются в российском словаре: *一般项* ‘<数> общий член’ [14, с. 2397], *一雌多雄* ‘<动> полиандрия’ [14, с. 2399], *一地址码* ‘<信> код одноряд ной команды’ [14, с. 2399].

В «Большом китайско-русском словаре» под ред. Б.Г. Мудрова лексические единицы маркированы пометами, относящими их к 58 областям в сферах научно-технической (1) и культуры (2), например: (1) *ж. -д.* – железнодорожный термин, *зоол.* – зоология, *мет.* – металлургия, *полигр.* – полиграфия, *радио* – радиотехника, *эл.* – электричество; (2) *будд.* – буддизм, *дип.* – дипломатия, *жив.* – живопись, *иск.* – искусство, *ист.* – история, *юр.* – юридический термин.

Лексические единицы «汉俄大词典» маркированы 70 видами помет, относящими эти единицы к сферам научно-технической (1) и культуры (2):

(1) научно-технической сфере – <财> 财政、金融 ‘финансовый термин’, <测> 测量、测绘 ‘геодезия’, <船> 船舶 ‘судостроение’, <地理> 地理 ‘география’, <地质> 地质 ‘геология’, <电> 电工 ‘электричество’, <电子> 电子学 ‘электроника’, <动> 动物 ‘зоология’, <生理> 生理学 ‘физиология’, <生物> 生物学、生物化学 ‘биология, биохимия’, <食> 食品 ‘бромatология’, <兽医> 兽医学 ‘ветеринария’, <数> 数学 ‘математика’, <水> 水利 ‘гидротехника’, <纺> 纺织 ‘текстильное дело’, <工> 工具、技术 ‘технология’, <古生> 古生物学 ‘палеобиология’, <海> 航海 ‘навигация’, <化> 化学、化工 ‘химия’, <机> 机械 ‘механика’, <建> 建筑 ‘архитектура’, <交> 交通运输 ‘транспорт’, <教> 教育 ‘педагогика’, <天> 天文 ‘астрономия’, <铁路> 铁路运输 ‘железнодорожный термин’, <统> 统计 ‘статистика’, <心> 心理学 ‘психология’, <信> 信息、计算技术 ‘информатика и вычислительная техника’, <讯> 通讯 ‘связь’, <养蜂> 养蜂业 ‘пасечное хозяйство’, <解> 解剖 ‘анатомия’, <经> 经济 ‘экономика’, <军> 军事 ‘военное дело’, <考> 考古 ‘археология’, <空> 航空 ‘авиация’, <会> 会计 ‘бухгалтерия’, <矿> 采矿 ‘горное дело’, <理> 物理 ‘физика’, <药> 药物学 ‘фармацевтика’, <冶> 冶金 ‘металлургия’, <医> 医学 ‘медицина’, <印> 印刷 ‘полиграфия’, <渔> 渔业 ‘рыбное хозяйство’, <林> 林业 ‘лесоводство’, <逻> 逻辑学 ‘логика’, <牧> 畜牧 ‘животноводство’, <农> 农业 ‘сельское хозяйство’, <气> 气象 ‘метеорология’, <商> 商业 ‘торговля’, <摄> 摄影 ‘фотография’, <语> 语言学 ‘лингвистика’, <哲> 哲学 ‘философия’, <政> 政治 ‘политика’, <植> 植物 ‘ботаника’, <纸> 造纸 ‘бумажное производство’;

(2) сфере культуры – <外> 外交 ‘дипломатия’, <文> 文艺学 ‘литературоведение’, <戏> 戏剧 ‘театроведение’, <艺> 艺术 ‘искусство’, <体> 体育 ‘физкультура’, <史> 历史 ‘история’, <音> 音乐 ‘музыка’, <影> 电影 ‘кино’, <邮> 邮政 ‘почтовый термин’, <棋> 棋艺 ‘шахматы’, <曲艺> 曲艺 ‘эстрада’, <纸牌> 纸牌 ‘термин карточной игры’, <钟> 钟表 ‘часы’, <宗> 宗教 ‘религия’, <法> 法律 ‘юридический термин’.

Следует отметить, что в третьей паре исследуемых словарей – «Китайско-русском словаре – минимуме» и «汉俄实用词典» – так же, как в первой и второй парах, имеется специальная лексика с пометами (соответственно 40 и 51 видов) из сфер научно-технической и культуры, причем в китайский словарь включено больше специальной лексики, чем в российский (соответственно 10,53% из 267 лексических единиц и 0,65% из 184 лексических единиц). Кроме того, детальный анализ списка лексических единиц под заголовочным иероглифом 一 ‘и’ в китайском словаре позволяет говорить о том, что научно-техническая терминология (физическая, химическая и медицинская) представлена в нем более широко и полно, чем относящаяся к сфере культуры (дипломатическая, юридическая).

**Диалектизмы.** Хотя в настоящее время в Китае широко распространен официальный китайский язык – *путунхуа* (普通话 ‘общеупотребительный’), «основанный на пекинском произношении», «китайскими диалектами продолжает пользоваться большая часть населения страны» [15, с. 37, 48]. Кроме того, «часть новых слов периода «реформ и открытости» проникла на континент из тайваньского и гонконгского вариантов китайского языка. Там к этому времени уже употреблялось много технических (в том числе связанных с информационными технологиями), финансовых, общественно-политических терминов, отсутствовавших на континенте. Из этого же источника были заимствованы диалектизмы <…>, обозначающие некоторые бытовые европейские реалии» [15, с. 145]. Такие диалектизмы стали частью общеупотребительной лексики в словарях и в китайско-русских словарях, изданных в России и Китае, словарные единицы имеют пометы соответственно *диал* и <диал.> или <方>.

Анализ первой пары словарей показал, что и в «Большой китайско-русский словарь» под ред. И.М. Ошанина, и в «大汉俄词典» включены диалектизмы (соответственно 2,89% из 1074 лексических единиц и 2,43% из 1030 лексических единиц). Например, 一哇声 ‘*диал.* в один голос, хором’ [12, с. 6; 13, с. 2696], 一立楞 ‘*диал.* встать дыбом’ [12, с. 6; 13, с. 2691], 一猛子 ‘*диал.* внезапно, вдруг’ [12, с. 7; 13, с. 2692]. Что касается второй пары словарей, то как «Большой китайско-русский словарь» под ред. Б.Г. Мудрова, так и «汉俄大词典» содержат диалектизмы (3,24% из 247 лексических единиц и 6,63% из 528 лексических единиц). Например, 一把死拿 ‘<方> упрямый (упрямство)’ [16, с. 11; 14, с. 2396], 一划 ‘<方> все; всё; вместе, сообща’ [16, с. 10; 14, с. 2398], 一程子 ‘<方> врéмя; период; некоторое время’ [16, с. 9; 14, с. 2398]. Однако среди лексических единиц под заголовочным иероглифом 一 ‘и’ третьей пары словарей («Китайско-русский словарь – минимум» и «汉俄实用词典») диалектизмов нет.

**Заимствованные слова.** Как известно, в двуязычных словарях «иноязычные единицы, независимо от оправданности и желательности их употребления, являются, в сущности, фактами того языка, в котором они употребляются», даже «некоторые из них могут иметь достаточно высокую частотность» [11, с. 75].

Анализ помет позволил выявить, что если, судя по отсутствию соответствующих помет, во второй и третьей парах китайско-русских словарей в части словника под заголовочным иероглифом 一 ‘и’ нет заимствованных слов, то в первой паре их небольшое количество представлено – об этом свидетельствуют пометы с указанием источника заимствования: *англ.* – английский язык, *араб.* – арабский язык, *афр.* – африканский язык, *венг.* – венгерский язык, *греч.* – греческий язык, *исп.* – испанский язык, *ит.* – итальянский язык, *кор.* – корейский язык, *лат.* – латинский язык, *маньчж.* – маньчжурский язык, *монг.* – монгольский язык, *нем.* – немецкий язык, *португ.* – португальский язык, *русск.* – русский язык, *тибетск.* – тибетский язык, *тур.* – турецкий язык, *тюрк.* – тюркский язык, *фр.* – французский язык, *яп.* – японский язык). В «Большом китайско-русском словаре» под ред. И.М. Ошанина и в «大汉俄词典» – их соответственно 0,28% из 1074 лексических единиц и 0,29% из 1030 лексических единиц.

**Устаревшие слова.** В.П. Берков также полагает, что «даже большой двуязычный словарь просто не может охватить значительного количества устаревших слов», но что «определенное количество устаревших слов большой двуязычный словарь содержать должен» [11, с. 49]. Исследование по словникам указанных трех пар китайско-русских словарей подтверждает правоту этого лингвиста – устаревшие слова имеются: а) с пометами *уст.* и *стар.* в обоих больших китайско-русских словарях первой пары: 0,93% из 1074 лексических единиц включено в «Большой китайско-русский словарь» под ред. И.М. Ошанина и в «大汉俄词典» – 0,68% из 1030 лексических единиц. Например, 一品图 ‘*стар.* рисунок с пожеланием чина первого ранга (обычно – журавль, красный хохолок которого намекал на красный шарик на шапке чина 1-го класса)’ [12, с. 7; 13, с. 2693], 一榜 ‘*стар.* кандидат, цзюйжэнь (举人)’ [12, с. 13; 13, с. 2684], 一等有期徒刑 ‘*уст. юр.* тюремное заключение на максимальный срок (10–15 лет)’ [12, с. 12; 13, с. 2687]; б) в «Большом китайско-русском словаре» под ред. Б.Г. Мудрова и «汉俄大词典» (они помечены соответственно *уст.* и <旧> ‘устарелый’), но в часть словника под заголовочным иероглифом 一 ‘и’ российского словаря устаревшие слова не включены, а в «汉俄大词典» их немного – 0,19% из 528 лексических единиц (например, 一言堂 ‘<旧> цена без запроса’ [14, с. 2411]); в) в третью пару словарей устаревшие слова не включены.

**Неологизмы.** По причине того, что в части словника под заголовочным иероглифом 一 ‘и’ новые слова в китайско-русских словарях, изданных в России и Китае, соответствующими пометами не отмечены, сопоставление таких лексических единиц не производится. Отметим, однако, что в других частях словника как под ред. И.М. Ошанина, так и «大汉俄词典» новые лексические единицы приводятся с пометой *неол*.

Проведя сравнительный анализ классификаций лексических единиц российскими и китайскими лексикологами, мы пришли к выводу, что в обеих странах лексикологи выделяют сходные классы лексических единиц по сходным критериям (с точки зрения происхождения слова, сферы его употребления и давности существования) – это специальная лексика, диалектизмы, заимствования, устаревшие слова и неологизмы.

В части словника под заголовочным иероглифом 一 ‘и’ отбор лексических единиц в сопоставленных российских и китайских словарях обладает чертами сходства и различия.

Черты сходства

1. Специальная лексика включена в китайско-русские словари, изданные в России и Китае (соответственно 5,31% и 5,63%, 1,62% и 7,39%, 0,65% и 10,53%), и принадлежит к научно-технической сфере и сфере культуры.

2. Ни в российских малых китайско-русских словарях, ни в китайских малых китайско-русских словарях не содержатся диалектизмы, заимствованные слова и устаревшие слова.

3. Диалектизмы имеются не только в российских больших китайско-русских словарях (соответственно 2,89%, 3,24%), но и в китайских больших китайско-русских словарях (соответственно 2,43%, 6,63%).

4. Заимствованные слова как в китайско-русских словарях, изданных в России, так и созданных в Китае, либо относительно немногочисленны (соответственно 0,28% и 0,29%), либо отсутствуют.

Черты различия

1. Специальная лексика содержится в российских словарях (5,31%, 1,62%, 0,65%) в меньшем количестве, чем в китайских (5,63%, 7,39%, 10,53%).

2. Если нет единообразия в подходе российских лексикографов относительно включения/невключения в большие словари устаревших слов (0,93%, 0%), то китайские лексикографы включают такие слова в словники больших словарей (0,68%, 0,19%).

3. Для маркировки специальной лексики китайские лексикографы используют больше видов помет (84, 70, 51 соответственно), чем российские (соответственно 84, 58, 40).

Библиографический список


1. Жданова А.А., Берков В.П. *Вопросы двуязычной лексикографии (Словник)*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1973.
2. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата. *Известия АН СССР*. Серия литературы и языка. 1981; Т. 40, № 4: 356–367.
3. Гу Б. К вопросу об отборе лексики и формировании словник китайско-русского словаря. Новое в зарубежной лингвистике. *Языкознание в Китае*. Москва: «Прогресс», 1989; Выпуск XXII: 191–201.
4. Шмелев Д.Н. *Современный русский язык: лексика*. Москва: Просвещение, 1977.
5. Кузнецова Э.В. *Лексикология русского языка*. Москва: Высшая школа, 1989.
6. Шанский Н.М. *Лексикология современного русского языка*: учебное пособие. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
7. Горелов В.И. *Лексикология китайского языка*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1984.
8. 孙常叙. *汉语词汇*. 长春: 吉林人民出版社, 1957 (Сунь Ч. *Лексика китайского языка*. Чанчунь: Цзилинь жэньминь чубаньшэ, 1957).
9. 王德春. *词汇学研究*. 济南: 山东教育出版社, 1983 (Ван Д. *Лексикологические исследования*. Цзинань: Шаньдун цзяоюй чубаньшэ, 1983).
10. 刘叔新. *汉语描写词汇学*. 北京: 商务印书馆, 1990 (Лю Ш. *Описательная лексикология китайского языка*. Пекин: Шанъу иньшугуань, 1990).
11. Берков В.П. *Двуязычная лексикография*: учебник для студентов вузов. Минск: Астрель, 2004.
12. *Большой китайско-русский словарь по русской графической системе*: в 4 т. Москва: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1983–1984.
13. 大汉俄词典. 吉林：吉林人民出版社, 1992 (*Большой китайско-русский словарь*. Цзилинь: Цзилинь Жэньминь Чубаньшэ, 1992).
14. 汉俄大词典. 上海：上海外语教育出版社. 2009. (Большой китайско-русский словарь. Шанхай: Шанхай Вайюйцзяоюй, 2009.)
15. Завьялова О.И. *Большой мир китайского языка*. Москва: Восточная книга, 2014.
16. Баранова З.И., Гладиков В.Е., Жавороников В.А., Мудров Б.Г. *Большой китайско-русский словарь*. Москва: Живой язык, 2006.

References

1. Zhdanova A.A., Berkov V.P. *Voprosy dvuyazychnoj leksikografii (Slovnik)*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1973.
2. Arutyunova N.D. Faktor adresata. *Izvestiya AN SSSR*. Seriya literatury i yazyka. 1981; T. 40, № 4: 356-367.
3. Gu B. K voprosu ob otbore leksiki i formirovanii slovnik kitajsko-russkogo slovarya. Novoe v zarubezhnoj lingvistike. *Yazykoznanie v Kitae*. Moskva: «Progress», 1989; Vypusk XXII: 191-201.
4. Shmelev D.N. *Sovremennyj russkij yazyk: leksika*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
5. Kuznecova `E.V. *Leksikologiya russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
6. Shanskij N.M. *Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.
7. Gorelov V.I. *Leksikologiya kitajskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1984.
8. 孙常叙. *汉语词汇*. 长春: 吉林人民出版社, 1957 (Sun' Ch. *Leksika kitajskogo yazyka*. Chanchun': Czilin' zh`en'min' chuban'sh`e, 1957).
9. 王德春. *词汇*学研究. 济南: 山东教育出版社, 1983 (Van D. *Leksikologicheskie issledovaniya*. Czinan': Shan'dun czyaoyuj chuban'sh`e, 1983).
10. 刘叔新. *汉语*描写*词汇*学. 北京: 商务印书馆, 1990 (Lyu Sh. *Opisatel'naya leksikologiya kitajskogo yazyka*. Pekin: Shan`u in'shuguan', 1990).
11. Berkov V.P. *Dvuyazychnaya leksikografiya*: uchebnik dlya studentov vuzov. Minsk: Astrel', 2004.
12. *Bol'shoj kitajsko-russkij slovar' po russkoj graficheskoj sisteme*: v 4 t. Moskva: Nauka, Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1983-1984.
13. 大汉俄*词*典. 吉林 : 吉林人民出版社, 1992 (*Bol'shoj kitajsko-russkij slovar'*. Czilin': Czilin' Zh`en'min' Chuban'sh`e, 1992).
14. 汉俄大*词*典. 上海 : 上海外语教育出版社. 2009. (Bol'shoj kitajsko-russkij slovar'. Shanhaj: Shanhaj Vajyujczyaoyuj, 2009.)
15. Zav'yalova O.I. *Bol'shoj mir kitajskogo yazyka*. Moskva: Vostochnaya kniga, 2014.
16. Baranova Z.I., Gladikov V.E., Zhavoronikov V.A., Mudrov B.G. *Bol'shoj kitajsko-russkij slovar'*. Moskva: Zhivoj yazyk, 2006.

*Статья поступила в редакцию 07.12.22*

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-323-325

***Shuiskaya Yu.V.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dean of Faculty of Journalism, Moscow University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: shujskaya@yandex.ru*

***Smekalina K.S.,*** *postgraduate, teacher, Department of Journalism, Media Communications and Advertising, Moscow University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: kristinamiheeva1996@gmail.com*

***Platitsyn A.V.,*** *student, Moscow University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: alexanderplatitsyn@gmail.com*

**TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF NEW MEDIA IN THE CONTEXT OF THE TRANSFORMATION OF SOCIAL DEMAND.** The topic of the article is a concept of transformation of social demand in the field of media consumption and the patterns of development of new media in the context of social dynamics. The relevance of this topic is related to the global and continuous nature of the information process. Problems of defining new media and determining the degree of influence of social transformations on the structural states of mass communication are considered. Comprehensive and permanent property of the impact of the considered processes on modern journalistic practice is noted. Prospects of further reduction of the communicative distance between the producer and the consumer of a media product, as well as the formation of more advanced forms of mass media dissemination are predicted.

*Key words:* **new media, query transformation, mass communication, journalistic genres, information market, social networks, blogosphere, LiveJournal, Twitter, Telegram.**

***Ю.В. Шуйская,*** *д-р филол. наук проф., декан факультета журналистики Московского университета имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: shujskaya@yandex.ru*

***К.С. Смекалина,*** *аспирант, преп., Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: kristinamiheeva1996@gmail.com*

***А.В. Платицын,*** *студент, Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: alexanderplatitsyn@gmail.com*

# ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НОВЫХ МЕДИА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ЗАПРОСА

Тема настоящей статьи – понятие трансформации социального запроса в области медиапотребления и закономерности развития новых медиа в контексте общественной динамики. Актуальность означенной тематики связана с глобальным и непрерывным характером информационного процесса. Рассматриваются проблемы дефиниции новых медиа и определения степени влияния социальных трансформаций на структурные состояния массовой коммуникации. Отмечается всестороннее и постоянное свойство воздействия рассмотренных процессов на современную журналистскую практику. Прогнозируются перспективы дальнейшего сокращения коммуникативной дистанции между производителем и потребителем медийного продукта, а также становления более передовых форм распространения массовой информации.

*Ключевые слова:* **новые медиа, трансформация запроса, массовая коммуникация, журналистские жанры, рынок информации, социальные сети, блогосфера, LiveJournal, Twitter, Telegram.**

На исходе нулевых годов тематика новых медиа начала поступательно захватывать академическую среду и становиться одним из центральных элементов информационного процесса. Современные исследователи неожиданно столкнулись с новой медийной реальностью, опередившей текущую научную парадигму. Актуальность настоящей статьи заключается в переоценке значимости категории новых медиа в границах русскоязычного информационного пространства. Выделенные тенденции утверждают текущее состояние традиционных журналистских жанров и вектор развития новых направлений.

Итоговая цель нашего исследования – зафиксировать актуальное положение медиасферы и выдвинуть прогноз относительно будущего новых медиа. Обосновать взаимообратимость социологических данных и актуальных передовых форм массовой коммуникации.

*Задачи исследования*

– сформулировать определение понятия «новые медиа»;

– привести наиболее выразительные признаки трансформации социального запроса;

– проанализировать частные проявления выделенных тенденций в системе средств массовой информации;

– выстроить хронологию и продемонстрировать логику эволюции передовых коммуникативных форм на материале ведущих соцмедиа;

– оценить дальнейшую перспективу и вклад каждой социальной сети в формирование глобального информационного тренда.

Новизна настоящего исследования заключается в описании логики развития новостных жанров сквозь призму сокращения коммуникативных интервалов. Категория интерактива рассматривается в качестве катализатора эволюции новых медиа.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в структуризации имеющихся знаний в сфере передовых средств массовой коммуникации. Практическая значимость заключается в активизации адаптивных ресурсов информационных центров и в раскрытии их интегративного потенциала.

Ключевыми источниками настоящей статьи стали академические тексты исследователей теории массовых коммуникаций и феномена новых медиа, а также данные социологических служб и материалы периодических изданий.

Когда мы говорим о жанрах журналистского творчества, стоит отметить, что интерес к изучению трансформации жанров из традиционных форм в мультимедийные в России зародился еще в 1990-х годах. Именно тогда начался постепенный переход традиционных медиа в электронную среду. Исследователи пришли к мнению, что необходимо адаптировать жанры для сетевой среды, поскольку возникало все больше фундаментальных различий. Поясним, что эти отличия начали проявляться не только в интерпретации, но и в восприятии аудитории. Планомерно стало формироваться фрагментарное или «клиповое» мышление, позволяющее запоминать и усваивать материал частями. Иллюстративные элементы стали в большей степени привлекать аудиторию, поскольку этот вид

журналистской информации: 1) упрощает восприятие; 2) предотвращает наличие «лишней» информации; 3) экономит время.

Этот факт трансформации сознания и восприятия и лег в основу представления о необходимости адаптации традиционных жанров в соответствии с текущей социальной тенденцией. Также стоит отметить различие в возможностях журналистов относительно реализации и раскрытия тематики. Например, с переходом в сетевое пространство журналисты частично «освободились» от таких понятий, как объем публикации и ее хронометраж.

Кроме перехода традиционных СМИ в сетевое пространство, ключевую роль после 2010 года играет возможность просмотра медиаконтента из любой точки земного шара благодаря смартфонам и планшетам. Они также диктуют новые форматы публикации. Кроме того, начинают активно развиваться социальные сети, которые не только позволили практически полностью стереть принципиальную границу между профессиональными журналистами, блогерами и любителями, но и внесли особый вклад в то, каким образом должен подаваться журналистский материал. Именно благодаря активному развитию передовых платформ такого рода и закрепилось «клиповое» мышление. Среди ключевых особенностей сетевой среды необходимо выделить следующие характеристики:

– мультимедийность (сочетание текста и различных форм мультимедиа);
– гипертекстуальность (отсылки на другие общедоступные материалы);
– интерактивность (прямое взаимодействие аудитории с материалом);
– интерфейс передовых устройств и программного обеспечения;
– размытие границ между журналистикой и блогосферой [1].

Новые медиа – это синтетическая общность, объединяющая интерактивные формы оперативного распространения массовой информации в аналоговых онлайн-источниках и самостоятельных сетевых платформах. Как следует из определения, особенностями новых медиа являются наличие прямого и непосредственного диалога между производителем и потребителем информационного контента, а также качественно более высокая скорость распространения актуальных сообщений по сравнению с классическими журналистскими жанрами. Понятие новых медиа возникает на стыке интернет-аналогов традиционных изданий и различных частных проявлений массовой информации в блогосфере [2].

Позднее блоги обретают сопоставимую независимость на информационном рынке и становятся самостоятельными игроками, постепенно вытесняя более консервативные ресурсы. Явление роста совокупного охвата аудитории новых медиа, а также высокий уровень вовлеченности постоянных читателей обусловлены коренным изменением структуры спроса на рынке массовой информации. Этот процесс, в свою очередь, связан с историческим аспектом означенной тематики. Ниже рассмотрим его более подробно.

На волне развития рыночных отношений в 1990-х годах модели экспектации массовой аудитории претерпели кардинальные изменения. Убежденность в советской политической утопии привела к возникновению искаженной картины общественного мнения. Новая Россия обнаружила себя в поиске независимых авторитетов, готовых принять на себя освободившиеся роли моральных камертонов и стать опорой нового социального консенсуса.

Стабилизация 2000-х годов отнюдь не остановила этот процесс, но отчасти даже выступила его катализатором. Уже к началу 2010-х годов в общественно-политическом дискурсе возникает заметный образ отдельного человека, формирующего событийную повестку посредством собственного информационного ресурса. Этот образ находит выражение прежде всего в фигуре Джулиана Ассанжа и скандале вокруг его портала WikiLeaks, который активно освещался в российской прессе. Интернет как площадка предстает в относительно новом амплуа ньюсмейкера, параллельно обретая репутацию авторитетного международного источника [3].

Развиваются и сетевые формы социальной коммуникации. Уже в том же 2010 году в социальной сети «ВКонтакте» регистрируется 100-миллионный пользователь, а двумя месяцами ранее открывается бесплатная регистрация на портале «Одноклассники». Впоследствии именно социальные сети оказали решающее влияние на механику диалога между различными субъектами коммуникативного процесса. Возможность мгновенной публикации оригинальных материалов с фоновой функцией внешнего отклика поспособствовала непрерывной вовлеченности аудитории в глобальные информационные потоки [4].

Как следствие, реальность социальных сетей неизбежно отражается на повседневной практике постоянных пользователей. Возникает целое множество новых коммуникативных связей, появляются многочисленные микроблоги, которые в свою очередь образуют автономные аудитории, пересекающиеся в точках взаимных интересов; формируются дополнительные социальные общности, происходит процесс планомерной виртуализации коллективных увлечений. Эти практические преобразования в своей логике продолжают направление тотальной глобализации, которая проникает во все сферы общественной жизни. Таким образом, массовая аудитория получает доступ к неограниченным ресурсам международного рынка информации, наделяя отдельного человека публичной субъектностью и динамичным сетевым статусом [5]. Исходя из совокупности обозначенных тенденций, необходимо выделить нижеследующие признаки трансформации социального запроса:

– персонализация субъектов информационного процесса;
– капитализация авторских проектов в социальных медиа;
– сокращение и преобразование коммуникативных цепей;
– интерактивный характер информационных потоков;
– возникновение новых «горизонтальных» редакций.

Сумма этих признаков может служить фундаментом для переоценки функциональных характеристик новых медиа в современной системе СМИ. Представленные факторы оказывают прямое воздействие на каждодневную профессиональную практику журналистов, маркетологов и специалистов по связям с общественностью. Трансформация социального запроса влияет и на межличностную коммуникацию посредством реконструкции общепринятых паттернов социального поведения.

Новые медиа в русскоязычном сегменте СМИ прошли длительную эволюцию на пути к становлению в качестве полноправного измерения российской медиасреды. Во второй половине 2000-х годов определяющей платформой авторских блогов в Рунете был «Живой Журнал» (равнозначные наименования: LiveJournal или ЖЖ) – довольно хаотически устроенный примитивный прототип современных российских соцсетей. Пользователи ЖЖ могут публиковать собственные записи в формате интернет-дневника, комментировать чужие публикации, «френдить» (добавлять в друзья, отслеживать) интересующие их аккаунты, редактировать свои профили и размещать в них «юзерпики» (заглавные изображения учетной записи). По состоянию на декабрь 2007 года аудиторный охват «Живого Журнала» составлял 14,3 миллионов зарегистрированных пользователей по всему миру, при этом 1,3 миллиона – на русском языке (из них 523 тысячи постоянно пишущих русскоязычных блогеров) [6].

Специфическая авторская среда, сформированная юзерами «Живого Журнала», стала плацдармом для эффективной аккумуляции первоначального медийного капитала в распоряжении независимых профессиональных журналистов. Например, именно на портале LiveJournal началась карьера журналиста Ильи Варламова. Изначально его блог представлял собой плохо организованный фотоальбом из произвольно отобранных изображений и собственных фотоснимков. Начиная с 2008 года, Илья Варламов публикует сравнительно структурированные фотоотчеты из различных локаций на территории России и других стран мира. Уже на заре 2010-х блог Варламова становится первоисточником мультимедийных материалов для ведущих федеральных новостных изданий [7].

Публикации Ильи Варламова сыграли существенную роль в субъективации гражданской журналистики как частного производителя информационного контента в разветвленной сетевой структуре индустрии медиа. Благодаря развитию «Живого Журнала» центральным фигурантом событийной матрицы становится отдельный человек, который собирает и распространяет оперативные данные, наблюдая за резонансным действием изнутри, а иногда – непосредственно принимая в нем участие. Жанр гонзо-журналистики вновь занимает лидирующие роли. Таким образом, блогосфера отвечает на трансформацию социального запроса, возводя персону автора на передний план новостной повестки и возвращая авторское слово в публичное пространство. Вместе с тем блоги в значительной степени усилили роль читателей в формировании этой повестки, мобилизовав аудиторию на осуществление расширенного поиска специальных заметок [8]. Резюмируя сказанное, следует отметить, что развитие блогосферы в целом заметно сократило коммуникативную дистанцию между автором и его аудиторией. Блоги также сблизили различные стороны политической полемики, оказав тем самым качественное влияние на текущее состояние диалоговой формы.

Однако уже в начале 2010-х годов российский медиарынок вступает в следующий знаковый этап своего развития. «Живой Журнал» теряет регалии первооткрывателя и остается наедине с ожесточенной экономической конкуренцией. Во второй половине 2011 года количество пользователей русскоязычного сегмента LiveJournal снизилось на 3,9 миллиона человек, что составляло 25% от числа всех российских юзеров [9]. Динамика социального контекста требовала появления более оперативной платформы, которая обеспечит всестороннее и непосредственное участие активных пользователей в формировании новостной среды.

Весной 2011 года сеть микроблогов «Твиттер» запустила свой интерфейс на русском языке. Новая для российского пользователя площадка оказалась идеальной находкой своего времени. Именно она привнесла в сетевое пространство искомые легкость, оперативность и лаконизм. Механика «Тветтера» была начисто лишена той устаревшей иерархичности, которой славился тот же «Живой Журнал». Теперь каждый отдельный пользователь получил возможность лично опробовать обширные функциональные свойства «глобальной деревни» [10]. Владельцы твиттер-аккаунтов примеряют на себя статус корпоративных лидеров мнений, распространяя свои материалы для группы «читателей», добровольно «отслеживающих» своих визави.

Глобальная утопия «Твиттер» отличается от сходных сетевых измерений специальной ролью «хэштегов» – так называют слова или фразы, записываемые в интерактивную лексическую единицу, которая сегментирует различные публикации в общедоступные тематические контейнеры. Моментальное обновление тегов позволяет отслеживать хронологию и характер обсуждения информационных поводов. Если рейтинги «Живого Журнала» выстроены на основе суммарного охвата конкретных блогов, то в основе сети «Твиттер» лежит множество «актуальных тем», которые обновляются в реальном времени. Заходя на главную страницу, пользователь моментально узнает, что обсуждают в его круге общения или регионе [11].

После официальной русификации «Твиттер» довольно скоро занял свою нишу в системе российского медиарынка. По состоянию на август 2011 года сер-

висом в России пользовались более миллиона человек, а количество публикаций на русском языке составляло 370 тысяч записей в сутки. При этом только 7% внешних ссылок направляли читателей на новостные порталы [12], что говорит о довольно высоком уровне вовлеченности. Популяризации ресурса также поспособствовал и российский президент Дмитрий Медведев, который зарегистрировал свой аккаунт на этой платформе еще в июне 2010 года, когда клиент функционировал на английском языке. По официальным данным, ее суммарная аудитория в период с 2010 по 2012 годы в процентном соотношении от всех пользователей российских соцсетей выросла в 4,5 раза [13].

Середина 2010-х годов могла оказаться по-настоящему переломным периодом в контексте развития новых медиа. Оценивая этот этап с точки зрения исторической перспективы, можно с уверенностью сказать, что он был своего рода окном возможностей для традиционных изданий. Синхронный рост популярности целого спектра альтернативных форм журналистского творчества мог ознаменовать волну системных реформ на радио, телевидении и в печати. Однако в действительности никакого тектонического сдвига не произошло: консервативные редакции предприняли ряд удачных попыток добровольно встроиться в новую реальность. Пресса стала подключать свои информационные потоки к мобильным интерфейсам внешних сетевых порталов в «Твиттере». Например, телеканал НТВ завел свой твиттер-аккаунт в феврале 2009 года, медиахолдинг РБК сделал это в марте 2011 года, газета «Коммерсантъ» – в октябре 2012 года.

Между тем онлайн-площадки продолжали интенсивное усиление своих позиций посредством расширения производственного потенциала. Летом 2013 года предприниматель и основатель соцсети «ВКонтакте» Павел Дуров представил первый клиент кроссплатформенного мессенджера Telegram для устройств, функционирующих на операционной системе iOS. Дуров презентовал свой продукт как «быстрый и безопасный». По его словам, «сообщения, отправленные через Telegram, не могут быть прослушаны третьими лицами» [14]. Именно это достоинство нового мессенджера и стало решающим фактором его успеха на российском медиарынке.

Платформа «Телеграм» сегодня представляется самым перспективным направлением эволюции новых медиа в русскоязычном сегменте СМИ. Именно этот мессенджер в среднесрочной перспективе оказался наиболее конкурентоспособным оппонентом классических форм журналистского творчества. Менее чем через три года после запуска приложения число его пользователей превысило 100 миллионов человек по всему миру. По состоянию на февраль 2016 года приложение передавало около 15 миллиардов сообщений в сутки, а объем ежедневных операций к тому моменту вырос на 20% за полгода [15]. На сегодняшний день телеграм-каналы представляют собой статистически значимое ответвление российских медиаресурсов.

Весной 2017 года российский журналист Никита Могутин при поддержке руководителя холдинга News Media Арама Габрелянова открыл на платформе «Телеграмм» онлайн-издание Mash. По словам Могутина, уже к концу года проект стал приносить прибыль. Редакция Mash состояла из 27 человек, большинство из которых занимались поиском информации для материалов. Канал преодолел отметку в 100 тысяч постоянных читателей в октябре 2017 года [16].

Mash специализируется на общественно-политической тематике, однако нередко прибегает к использованию «кричащих» заголовков в духе желтой прессы. Ресурс с промежуточной периодичностью задействует расхожие эмоциональные манипуляции, спекулируя скандальными образами или инфоповодами [17]. Согласно данным «Медиалогии», по состоянию на ноябрь 2021 года Mash представлял собой крупнейшее СМИ среди российских телеграм-каналов по числу подписчиков (1017,1 тыс. чел.) и среднему количеству просмотров на публикации (404,5 тыс. просмотров). По этим параметрам Mash опередил аккаунты телеканала «Дождь» (192 тыс. чел.; 30,8 тыс. просмотров) и федерального агентства РИА Новости (281 тыс. чел.; 46,8 тыс. просмотров) [18].

Анализ конкретных примеров наглядно демонстрирует, что феномен новых медиа в русскоязычном сегменте СМИ коренным образом изменил текущую информационную конъюнктуру. Это явление привнесло в медиасреду обновленный спектр инструментов и подходов к реализации ключевой цели журналистской профессии – правдивого и всестороннего отображения резонансных событий.

Новые медиа стали недвусмысленным ответом журналистских и гражданских сообществ на трансформацию социального запроса. Настоящим исследованием были очерчены границы этих явлений и намечены контуры следующей информационно-коммуникативной формации. Следует сказать, что означенные тенденции не исчерпывают своего влияния и продолжат воздействовать на реалии медиарынка.

Рассмотренные передовые формы в будущем могут быть дополнены качественно новыми методами распространения периодических материалов. По нашему мнению, в условиях дальнейшего сокращения коммуникативных цепей следующим доминантным элементом информационного процесса могут оказаться интерактивные формы сетевого подкастинга.

Библиографический список


1. *Современная журналистика: теория и практика в условиях цифровизации*. Москва: Факультет журналистики МГУ, 2021.
2. Подставко Е.Н. Офлайн и онлайн: единство и борьба противоположностей. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания.* 2011; № 12 (107): 221–225.
3. Володенков С.В. Информационно-коммуникационная революция и ее влияние на современный политический процесс. *ПОЛИТЭКС.* 2011; № 4: 159–167.
4. Карякина К.А. Актуальные формы и типологические модели новых медиа. *Вестник Московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2010; № 3: 128–137.
5. Сергеев Е.Ю. Средства массовой коммуникации в условиях глобализации. *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana).* 2009; № 1: 117–126.
6. «СУП» приобрела известный интернет-сервис LiveJournal. *РИА Новости.* 2008. Available at: https://ria.ru/20071203/90592311.html
7. Беспорядки на Манежной площади. *Эхо Москвы.* 2010. Available at: https://echo.msk.ru/blog/echomsk/733331-echo
8. Панюшева М.М. Блогосфера: традиционные СМИ vs нетрадиционные. *Вестник Московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2010; № 4: 106–122.
9. Кодачигов В. ЖЖ теряет аудиторию. *Ведомости.* 2011. Available at: https://www.vedomosti.ru/technology/articles/2011/10/12/poluzhivoj_zhurn al
10. Гаков В. Рыцарь медийного образа. *Коммерсантъ Деньги.* 2001; № 28 (332): 33.
11. Хэштег «#законПодлецов» вышел в мировые тренды Twitter. *Lenta.ru.* 2012. Available at: https://lenta.ru/news/2012/12/19/thatlaw
12. «Яндекс» подсчитал русскоязычных пользователей твиттера. *Lenta.ru.* 2011. Available at: https://lenta.ru/news/2011/08/04/rustwitter
13. Россияне «в сети»: рейтинг популярности социальных медиа. *ВЦИОМ.* 2012. Available at: https://web.archive.org/web/20130118024459/http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112476
14. Russia's Zuckerberg launches Telegram, a new instant messenger service. *Reuters.* 2013. Available at: https://www.reuters.com/article/idUS74722569420130830
15. Число пользователей Telegram превысило 100 миллионов человек. *РИА Новости.* 2016. Available at: https://ria.ru/20160224/1379417965.html
16. Никита Могутин: планирую выкупить проект Mash у Арама Габрелянова. *«Новые русские медиа».* 2017. Available at: https://www.newrusmedia.ru/nikita-mogutin-planiruyu-vykupit-proekt mash-u-arama-gabrelyanova
17. Mash: Денис Глушаков заявил на допросе, что «Спартак» всегда готовится к матчам в бане и с девушками. *Eurosport.* 2018. Available at: https://www.eurosport.ru/football/russian-premier-league/2018- 2019/story_sto7057116.shtml
18. Топ-50 Telegram-каналов СМИ по просмотрам – ноябрь 2021. *Медиалогия.* 2021. Available at: https://www.mlg.ru/ratings/socmedia/telegram/10695


References


1. *Sovremennaya zhurnalistika: teoriya i praktika v usloviyah cifrovizacii*. Moskva: Fakul'tet zhurnalistiki MGU, 2021.
2. Podstavko E.N. Oflajn i onlajn: edinstvo i bor'ba protivopolozhnostej. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya.* 2011; № 12 (107): 221-225.
3. Volodenkov S.V. Informacionno-kommunikacionnaya revolyuciya i ee vliyanie na sovremennyj politicheskij process. *POLIT`EKS.* 2011; № 4: 159-167.
4. Karyakina K.A. Aktual'nye formy i tipologicheskie modeli novyh media. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2010; № 3: 128-137.
5. Sergeev E.Yu. Sredstva massovoj kommunikacii v usloviyah globalizacii. *Obschestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana).* 2009; № 1: 117-126.
6. «SUP» priobrela izvestnyj internet-servis LiveJournal. *RIA Novosti.* 2008. Available at: https://ria.ru/20071203/90592311.html
7. Besporyadki na Manezhnoj ploschadi. *`Eho Moskvy.* 2010. Available at: https://echo.msk.ru/blog/echomsk/733331-echo
8. Panyusheva M.M. Blogosfera: tradicionnye SMI vs netradicionnye. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2010; № 4: 106-122.
9. Kodachigov V. ZhZh teryaet auditoriyu. *Vedomosti.* 2011. Available at: https://www.vedomosti.ru/technology/articles/2011/10/12/poluzhivoj_zhurn al
10. Gakov V. Rycar' medijnogo obraza. *Kommersant` Den'gi.* 2001; № 28 (332): 33.
11. H`eshteg «#zakonPodlecov» vyshel v mirovye trendy Twitter. *Lenta.ru.* 2012. Available at: https://lenta.ru/news/2012/12/19/thatlaw
12. «Yandeks» podschital russkoyazychnyh pol'zovatelej tvittera. *Lenta.ru.* 2011. Available at: https://lenta.ru/news/2011/08/04/rustwitter
13. Rossiyane «v seti»: rejting populyarnosti social'nyh media. *VCIOM.* 2012. Available at: https://web.archive.org/web/20130118024459/http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112476
14. Russia's Zuckerberg launches Telegram, a new instant messenger service. *Reuters.* 2013. Available at: https://www.reuters.com/article/idUS74722569420130830
15. Chislo pol'zovatelej Telegram prevysilo 100 millionov chelovek. *RIA Novosti.* 2016. Available at: https://ria.ru/20160224/1379417965.html
16. Nikita Mogutin: planiruyu vykupit' proekt Mash u Arama Gabrelyanova. *«Novye russkie media».* 2017. Available at: https://www.newrusmedia.ru/nikita-mogutin-planiruyu-vykupit-proekt mash-u-arama-gabrelyanova
17. Mash: Denis Glushakov zayavil na doprose, chto «Spartak» vsegda gotovitsya k matcham v bane i s devushkami. *Eurosport.* 2018. Available at: https://www.eurosport.ru/football/russian-premier-league/2018- 2019/story_sto7057116.shtml
18. Top-50 Telegram-kanalov SMI po prosmotram – noyabr' 2021. *Medialogiya.* 2021. Available at: https://www.mlg.ru/ratings/socmedia/telegram/10695


*Статья поступила в редакцию 21.12.22*

УДК 82-1/-9 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-326-329

***Mukhutdinova N.R.,*** *MA student, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: n-myh@yandex.ru*
***Ershtein M.O.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: erchtein@mail.ru*

**THE TYPOLOGY OF MODERN VIRTUAL LITERARY GENRES.** The article studies one of the most complex, controversial, but certainly interesting and rapidly developing phenomena of modern art culture – electronic literature, the poetics of which is in urgent need of scientific understanding. The authors of this research give a brief overview of the state of the problem, including the positions "for" and "against" E-Lit, provide the definitions of network literature currently available to critics. The researchers compile a typology of modern virtual genres (10 genres defined by ELO, Internet novel, comic, fan fiction), paying special attention to the specifics of the author's hypertext program "Storyspace", interactive fiction. Based on the considered examples of virtual genres, an analysis is made of the prospects for the interaction of print and electronic literature, as a result of which the genres of digital art are constantly replenished with new hybrid forms.

*Key words:* **typology, net-literature, E-Lit, virtual genres, Internet, digital art.**

***Н.Р. Мухутдинова,*** *магистрант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: n-myh@yandex.ru*
***М.О. Эрштейн****, канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: erchtein@mail.ru*

# ТИПОЛОГИЯ СОВРЕМЕННЫХ ВИРТУАЛЬНЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЖАНРОВ

Данная статья посвящена исследованию одного из самых сложных, спорных, но, безусловно, интересных и бурно развивающихся явлений современной художественной культуры – электронной литературы, поэтика которой остро нуждается в научном осмыслении. Авторы исследования дают краткий обзор состояния проблемы, включающий в себя позиции «за» и «против» Э-Лита, приводят имеющиеся на данный момент в распоряжении критиков определения сетелитературы и предпринимают попытку составления типологии известных сейчас современных виртуальных жанров (10 жанров, определяемых ELO, интернет-роман, комикс, фанфик), особое внимание уделяя специфике авторской программы гипертекста «Storyspace», интерактивной фантастике. На основе рассмотренных примеров виртуальных жанров проводится анализ перспектив взаимодействия печатной и электронной литератур, в результате которого жанровый состав цифрового искусства постоянно пополняется новыми гибридными формами.

*Ключевые слова:* **типология, сетелитература, Э-Лит, виртуальные жанры, Интернет, цифровое искусство.**

Одним из стремительно развивающихся явлений современной культуры является электронная литература, или сетелитература, формирование и интенсивное развитие которой обусловлено возможностями цифровых технологий и медиа создавать новую виртуальную культурную среду, перенимающую традиционные художественно-эстетические качества и в то же время обладающую своими уникальными, присущими только онлайн-среде, свойствами. Целью данной статьи является анализ новейших явлений в области Э-Лит с последующей их классификацией. В задачи исследования входит попытка составить типологическое описание виртуальных жанров сетелитературы, что определяет теоретическую значимость работы. Новизна и актуальность статьи заключается в том, что проблемы виртуальных жанров изучены недостаточно ввиду продолжения формирования их новых разновидностей в современных медиа.

Необходимо отметить, что электронная литература еще совсем недавно воспринималась частью научного сообщества в штыки: как справедливо отмечала М.А. Черняк в 2018 году, «критики и писатели разделились на группы апологетов постгутенберговской эры и приверженцев «единой литературы» по эту и по ту сторону экранов. Первые видят в Интернете рождение нового поколения текстов, вторые оспаривают существование сетевой литературы» [1, с. 153]. Действительно, к примеру, С.М. Казначеев скептически относится к виртуальной литературе: «В неисчислимом количестве интернет-публикаций сталкиваешься с примитивными, бездарными, а то и безграмотными поделками: явление, горделиво именуя себя сетературой, или нетературой, эта новая субкультура, зачастую не представляет собой ничего художественного значимого» [2, с. 461]. С другой стороны, О.Н. Кондратьева и М.М. Самохина констатируют, что «многие предпочитают читать литературу в электронном виде» [3, с. 81]. Тем не менее, несмотря на оживленные споры вокруг проблемы соотношения бумажных и электронных текстов, изучение сетературы активно продолжается, о чем свидетельствует, к примеру, появление в августе 2022 года книги «Электронная литература как цифровые гуманитарные науки: контексты, формы и практики», выпущенной издательством «Блумсбери» под редакцией Д. Григара и Дж О'Салливана [4].

В настоящий момент наблюдается относительно сбалансированное сосуществование печатных и электронных текстов, вопрос о «вредности» последних снят с повестки дня: читатели и пользователи выбирают ту форму, которая им нужнее, не видя существенной разницы между ними. Однако электронный текст принципиально отличается от печатного в первую очередь тем, что к нему нельзя получить доступ как к печатной книге – взять в руки и начать чтение: виртуальный текст требует наличия электронного устройства и правильно заданного кода, обеспечивающего доступ к произведению.

Стремясь учесть все возможные специфические характеристики, литературоведы и критики стараются найти универсальное определение для электронной литературы: К. Хейлз утверждает, что «Е-Лит» – это такая литература, которая «рождена в цифровом виде» и (обычно) предназначена для чтения на компьютере» [5]. Определение, предложенное Организацией электронной литературы (ELO), предполагает, что к электронной литературе «относятся произведения с существенным литературным компонентом, использующие возможности и контексты, предоставляемые автономным или сетевым компьютером» [6]. Российские исследователи дают лаконичное определение: «сетература – литература, создаваемая и распространяемая в Интернете» [1, с. 152].

Возможно, одним из самых актуальных вопросов в процессе осмысления современной сетелитературы является проблема ее жанрового состава, так как электронная литература не только включает в себя практически все жанры печатной литературы, но и постоянно генерирует новые, нуждающиеся в теоретическом научном осмыслении.

На сайте Организации электронной литературы (ELO) выделяются следующие виртуальные жанры:

1. Электронные книги, гипертекст и поэзия, в Интернете и вне его.
2. Анимированная поэзия, представленная в графических формах, например, на Flash и других платформах.
3. Компьютерные художественные инсталляции, которые просят зрителей прочитать их или имеют иные литературные аспекты.
4. Разговорные персонажи, также известные как чат-боты.
5. Интерактивные операции.
6. Романы, принимающие форму электронных писем, SMS-сообщений или блогов;
7. Стихи и рассказы, созданные компьютерами либо в интерактивном режиме, либо на основе параметров, заданных в начале.
8. Проекты совместного написания, позволяющие читателям вносить свой вклад в текст произведения;
9. Литературные выступления в Интернете, развивающие новые способы письма.
10. Видео-роман, который сочетает в себе аудио, текст, изображения и видео для создания вертикального контента для мобильных телефонов и планшетов [6].

Необходимо отметить, что жанровая классификация, представленная на сайте ELO, не охватывает литературу, создаваемую на платформах социальных сетей, таких как, например, «Twitterature» (использование сервиса микроблогов Twitter, включающую в себя различные жанры, в том числе, афоризмы, поэзию и художественную литературу, написанные отдельными лицами или совместно).

В российском словаре-справочнике «Массовая литература в понятиях и терминах» (2018) выделяются также такие виртуальные жанры, как «интернет-роман» (или «кибер-роман», «компьютерный роман»), комиксы, фанфик [1].

«Интернет-роман», согласно определению, данному в словаре-справочнике, – это «особое жанровое образование современной литературы, предполагающее активное использование интернет-технологий» [1, с. 59].В качестве интересного, на наш взгляд, примера, можно привести первый «компьютерный роман» (или «кибер-роман») – «Настоящая любовь.wrt», «написанный» компьютерной программой PC Writer 1.0. В основу этого кибер-произведения положен роман «Анна Каренина» [7, с. 325].

Одним из способов создания интернет-романа является новеллизация – точное изложение истории фильма/игры/комикса, созданное для лучшего раскрытия мира, сюжета или персонажей оригинальной серии. Новеллизация лежит в основе книг Стефани Перри, написанных по серии игр «Resident Evil» (рис. 1). (Попутно отметим, что С. Перри создала и фанфики по франшизе «Чужой»). Подобное переосмысление оригинального произведения создает ряд взаимосвязей между оригиналом (фильмом, игрой, комиксом) и литературной адаптацией.




Рис. 1. Книги по серии игр «Resident Evil»

В пространстве виртуальной литературы широко распространённым жанром является «фанфикшн», или «фанфик». Согласно словарю Кембриджского университета, «fanfiction» – истории о персонажах, появившихся на телевидении, в фильме или книге, которые были написаны их поклонниками» [8]. Исследователи В.Д. Черняк и М.А. Черняк определяет «фанфикшн» как «производное литературное произведение, вторичный текст, иллюстрацию или любое другое творчество, основанное на каком-либо оригинальном произведении» (как правило, литературном или кинематографическом), использующее его идеи, сюжетные линии, персонажи» [1, с. 174]. Число фанфиков выросло в геометрической прогрессии с появлением Интернета и платформ для чтения и записи текстов, таких как Wattpad, Ficbook, Archive of Our Own или просто «АО3», Hogwartsnet, Line Webtoon (платформа для графических работ) и др.




Рис. 2. Фанфики, ставшие бестселлерами

Фанатские сообщества не ограничиваются написанием художественной литературы; они также включают в себя другие виды художественных/изобразительных работ, таких как фан-арт (комиксы) и фан-видео. Фанфики создаются и как часть вымышленной вселенной, на которой они основаны, и как самостоятельная единица, помещенная за пределы оригинальной вселенной. Настоящими бестселлерами массовой культуры (даже получившими киноадаптацию) стали «Гордость и предубеждение и зомби» Сета Грэма-Смита, «Таня Гроттер и магический контрабас» Дмитрия Емца, «Орудия Смерти. Город костей» Кассандры Клэр и др. (рис. 2).

Не менее популярным виртуальным жанром являются и электронные комиксы, представляющие собой графически-повествовательный жанр (рис. 3). По определению В.Д. Черняк и М.А. Черняк, «комикс – это единство повествовательного текста и визуального действия. Важен также принцип передачи диалога при помощи филактера» [1, с. 72]. Крупные комиксы, где в рисунках излагается полноценное художественное произведение, называют графическими романами, а короткие комиксы объемом в несколько рисунков – стрипами. Как отмечают авторы словаря-справочника, «фразы комиксов, заключенные в «пузыри» или облака-баббы, просты, лаконичны», а «дискретная, клиповая форма графических текстов адекватна современному ритму жизни». Важным свойством комикса является его способность «бесконечно воспроизводиться, варьируясь по типу конструктора» [1, с. 73].




Рис. 3. Итальянский художник и учёный Леонардо да Винчи в комиксе Marvel «S.H.I.E.L.D.»

Среди жанров, бытование которых возможно только в электронной среде, ярче всего, на наш взгляд, выделяются работы, написанные в «Storyspace» (рис. 4), авторской программе гипертекста, созданной Майклом Джойсом, Джеем Дэвидом Болтером и Джоном Б. Смитом, затем лицензированной Марком Бернштейном из «Eastgate Systems».

По мере расширения жанрового разнообразия электронной литературы гипертекстовые произведения мутировали в ряд гибридных форм, включая нарративы, возникающие из коллекции хранилищ данных. Интерактивная фантастика – это обобщенный термин для обозначения «текстового приключения», формы, появившейся в 1976 году с созданием «Adventure», текстовой симуляции

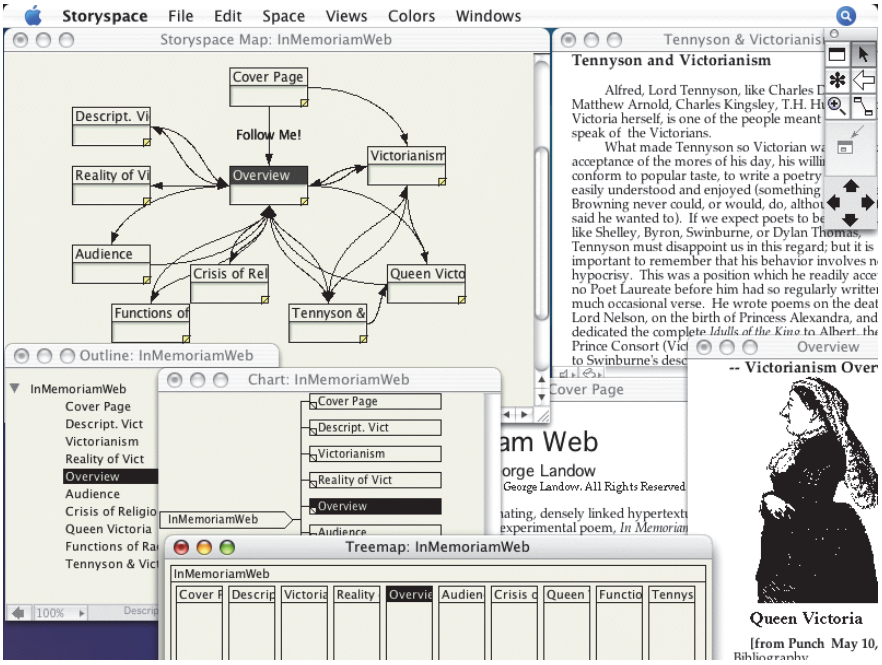



Рис. 4. Множественная структура интерфейса авторской программы гипертекста «Storyspace»




Рис. 5. Интерфейс приключенческой игры «MazM: The Phantom of the Opera»

волшебного подземного мира, в котором игрок решает головоломки и ищет сокровища. В «Adventure», как и в более поздних интерактивных художественных произведениях, используется диалоговый интерфейс, в котором игрок и компьютер обмениваются текстом; игрок вводит команды, которые он хочет выполнить в мире, и компьютер отвечает описанием мира и результатами команд.

Интерактивная фантастика отличается от произведений классической литературы наличием более сильных игровых (компьютерных) элементов. Однако следует помнить, что граница между электронной литературой и компьютерными играми далеко не ясна, несмотря на то, что во многих играх есть повествовательные компоненты, а во многих произведениях электронной литературы прослеживаются игровые элементы.

Чередуя игровые приемы с романными элементами, интерактивные вымыслы расширяют литературный арсенал с помощью различных новых для литературы способов, включающих визуальные отображения, графику, анимацию (рис. 5).

Дополнением к мобильным работам, выдвигающим на первый план способность пользователя интегрировать места реального мира с виртуальными повествованиями, являются инсталляции для конкретных сайтов, в которых место действия становится стационарным, например, комната проекции виртуальной реальности CAVE или сайт галереи (рис. 6).

котором описываются персонажи и начало действия (иногда также указывается окончательный результат), актерам оставляется возможность для импровизации, связанной с промежуточными действиями и сюжетными событиями.

Однако из-за подобного «свободного» повествования возникает ряд серьезных проблем, встающих перед авторами электронной литературы: как сохранить такие традиционные фазы повествования, как завязка, развитие действия, кульминация и развязка, в интерактивных формах, где пользователь произвольно определяет последовательность событий.

В заключение отметим, что сложные отношения, возникающие между печатной и электронной литературой, и широкий спектр эстетических стратегий, которые использует цифровая литература, определяют, по нашему мнению, широкие возможности и перспективы для дальнейшего взаимодействия двух видов литератур. Электронную литературу совсем недавно стали воспринимать всерьёз; между тем виртуальные произведения и жанры требуют новых способов анализа и интерпретации, особенно учитывая тот факт, что они кардинально меняют взаимоотношения в цепочке «автор – текст – читатель». Интерактивность виртуальных литературных жанров позволяет создавать ризоматические истории, в которых роль автора размывается, а авторская воля теряет доминирующее значение. Каждое событие истории можно рассматривать с разных точек зрения, а завершение откладывается на неопределенный срок.

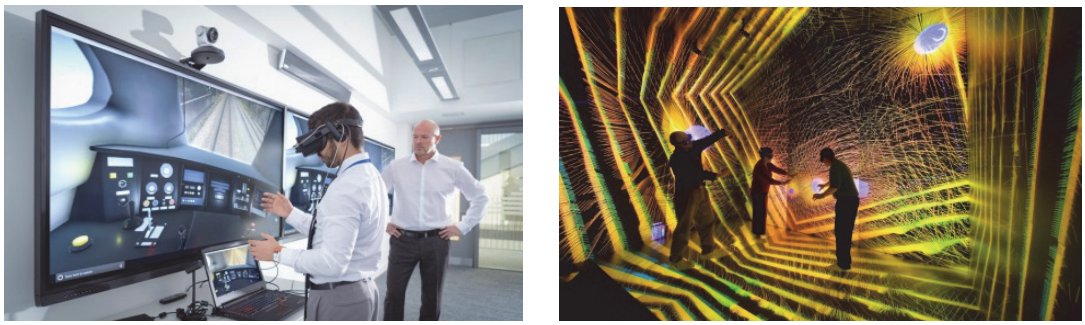


Рис. 6. Программно-аппаратный комплекс «Комната виртуальной реальности» – CAVE

По своей специфике такие виртуальные продукты напоминают произведения цифрового искусства, хотя благодаря акценту на художественные тексты и повествовательные конструкции их можно рассматривать как разновидность электронной литературы. Вновь необходимо подчеркнуть, что граница между компьютерными играми и электронной литературой, как и граница между цифровым искусством и электронной литературой, изменчива и трудноразличима.

Интерактивные драмы привязаны к конкретному месту и разыгрываются с живой аудиторией в галерейных помещениях в сочетании с присутствующими и/или удаленными актерами. Часто драмы продолжаются с общим сценарием, в

Интернет-романы, комиксы, фанфики, интерактивная фантастика и драма, гипертекстовые произведения, инсталляции и другие виртуальные жанры сетелитературы убедительно демонстрируют уникальные возможности Э-Лит, включая визуальные отображения, графику, анимацию, аудио- и видеоряды. Мультимодальность произведений цифрового искусства ставит перед писателями, читателями/пользователями и критиками задачу объединить разносторонний опыт и интерпретационные традиции, чтобы в полной мере понять и оценить эстетические стратегии и художественный потенциал электронной литературы.

Библиографический список

1. Черняк В.Д., Черняк М.А. *Массовая литература в понятиях и терминах*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2018.
2. Казначеев С.М. *Теория литературной критики*. Москва: Рутения, 2018.
3. Кондратьева О.Н., Самохина М.М. *Молодые читатели в Интернете*. Москва: Российская государственная библиотека для молодёжи, 2011.
4. Grigar D., O'Sullivan J. *Electronic Literature as Digital Humanities: Contexts, Forms, and Practices*. Bloomsbury Publishing, 2022.
5. Hayles N.K. *Electronic Literature: What is it?* Available at: https://eliterature.org/pad/elp.html
6. *ELO: the Electronic Literature Organization*. Available at: https://eliterature.org/what-is-e-lit/
7. Черняк М.А. *Проза цифровой эпохи: тенденции, жанры, имена*. Москва: ФЛИНТА, 2019.
8. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fanfiction

References

1. Chernyak V.D., Chernyak M.A. *Massovaya literatura v ponyatiyah i terminah*. Moskva: FLINTA: Nauka, 2018.
2. Kaznacheev S.M. *Teoriya literaturnoj kritiki*. Moskva: Ruteniya, 2018.

3. Kondrat'eva O.N., Samohina M.M. *Molodye chitateli v Internete*. Moskva: Rossijskaya gosudarstvennaya biblioteka dlya molodezhi, 2011.
4. Grigar D., O'Sullivan J. *Electronic Literature as Digital Humanities: Contexts, Forms, and Practices.* Bloomsbury Publishing, 2022.
5. Hayles N.K. *Electronic Literature: What is it?* Available at: https://eliterature.org/pad/elp.html
6. *ELO: the Electronic Literature Organization*. Available at: https://eliterature.org/what-is-e-lit/
7. Chernyak M.A. *Proza cifrovoj `epohi: tendencii, zhanry, imena.* Moskva: FLINTA, 2019.
8. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fanfiction

*Статья поступила в редакцию 16.12.22*

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-329-331

***Orekhova O.E.,*** *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, German Language Department, MGIMO, Ministry of Foreign Affairs of Russia (Moscow, Russia), E-mail: frauo@bk.ru*

**WAYS TO CONCEPTUALIZE GERMAN-LANGUAGE CONFLICT DISCOURSE.** The article is dedicated to the study of the conceptual picture of the German-speaking intercultural reality in the virtual space and the categorization processes that occur during the confrontation between the indigenous population and foreigners, as well as the identification of concepts that are objectified in the German-speaking conflict discourse within the framework of virtual communication and the peculiarities of their verbalization. A theoretical review of modern approaches to the study of actualization of the conceptual system of individuals in linguistic reality in an intercultural context is carried out. The processes of categorization and conceptualization of discursive space on the basis of categorical, structural or metaphorical actualization of concepts of intercultural reality are considered. The author concludes that the division of society into "our own – good" and "others – bad", which occurs in the process of categorization, indicates the need of subjects of conflict discourse for self-affirmation and the search for support from the group of "friends", which the subject constructs around himself.

*Key words:* **virtual communication, conflict discourse, conceptual system, categorization, concepts of intercultural reality.**

***О.Е. Орехова****, канд. ист. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: frauo@bk.ru*

# ПУТИ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО КОНФЛИКТНОГО ДИСКУРСА

Статья посвящена исследованию концептуальной картины немецкоязычной межкультурной действительности в виртуальном пространстве и процессов категоризации, которые происходят во время конфронтации коренного населения и иностранцев, а также выделению концептов, которые объективизируются в немецкоязычном конфликтном дискурсе в рамках виртуальной коммуникации и особенности их вербализации. Осуществлен теоретический обзор современных подходов к исследованию актуализации концептуальной системы индивидов в языковой действительности в межкультурном контексте. Рассмотрены процессы категоризации и концептуализации дискурсивного пространства по признакам категориальной, структурной или метафорической актуализации концептов межкультурной действительности.

*Ключевые слова:* **виртуальная коммуникация, конфликтный дискурс, концептуальная система, категоризация, концепты межкультурной действительности**.

Стремительная эволюция коммуникативного пространства определяет направленность современных коммуникативных и когнитивных лингвистических исследований на анализ процессов мышления и особенностей взаимодействия в современных коммуникативных условиях, в частности в виртуальном пространстве. В контексте глобализационных процессов возрастает и потребность в исследовании особенностей коммуникативного взаимодействия участников межкультурного и межнационального дискурса.

Актуальность выбранной темы определяется современной тенденцией к всестороннему исследованию дискурса как социальной реализации языка с учетом ситуативного контекста и мотивов коммуникации. Современные каналы и средства коммуникации открывают новые возможности исследования процессов мышления, познания и коммуникативного взаимодействия представителей различных социальных классов и культур. Исследование языковых средств, которыми пользуются участники виртуального коммуникативного пространства, дает возможность интерпретировать структурные, коммуникативные и когнитивные аспекты межличностного и межкультурного взаимодействия.

Цель статьи заключается в анализе путей концептуализации немецкоязычного конфликтного дискурса.

Задачи исследования: 1. Дать описание концептуальной картины немецкоязычного дискурсивного пространства. 2. Определить основные концепты, которые объективируются в немецкоязычном конфликтном дискурсе в рамках виртуальной коммуникации.

Основным методом исследования явился анализ письменных текстов, отражающих письменный современный немецкоязычный конфликтный дискурс, который является результатом межличностного и межкультурного коммуникативного взаимодействия в виртуальном пространстве. Материалом исследования служат фрагменты письменных текстов в виде комментариев, созданных пользователями немецкоязычных форумов и чатов на веб-страницах популярных немецкоязычных изданий (Der Tagesspiegel, Die Welt).

Теоретическая значимость исследования заключается в предоставлении на основе исследованного языкового материала трех типов концептуализации межкультурной действительности в немецкоязычном виртуальном пространстве. Практическая значимость исследования заключается в возможности его использования при преподавании немецкого языка в высшей школе.

Научная новизна заключается в исследовании конфликтного аспекта виртуальной коммуникации сквозь призму коммуникативной и когнитивной лингвистики, в исследовании процессов концептуализации и категоризации межкультурной действительности на современном языковом материале, определении основных концептов немецкоязычного межкультурного конфликтного пространства и средств их актуализации. Предлагается собственная типология концептов межкультурного конфликтного пространства.

Концептуализация и категоризация являются неотъемлемой частью процесса познания окружающей действительности, в частности другой культуры и ее представителей. Путем категоризации в межкультурном дискурсе вербализуются знания субъекта о себе и других как представителей определенных групп в условиях социального и межкультурного взаимодействия, а также наделение этих групп положительными или отрицательными признаками [1]. При этом целью образования ментальных схем и категорий является необязательно создание грубого схематического образа «другого» и, как результат, его дискриминация. Однако так или иначе происходит определенное отграничение, в результате которого жители иностранного происхождения рассматриваются представителями коренного населения, прежде всего, как представители другой культуры, независимо от того, является ли отношение к ним положительным (как к неотъемлемому сегменту мультикультурного сообщества, который заслуживает уважения) или отрицательным (как к нарушителям равновесия в обществе, которые негативно влияют на его развитие) [2]. Возникающий в результате образ является уже не столько отражением объективной реальности, существующей независимо от восприятия ее субъектом, сколько конструктом, возникающим на основе перекодирования реальности. Ментальные образы, которые при этом образуются, имеют динамический характер и способны видоизменяться в ходе приобретения нового опыта [3]. При этом концепт является не столько структурой сознания, сколько подсознания, ведь ежедневно пользуясь концептами, мы, скорее, действуем автоматически, редко осознавая процессы концептуализации и категоризации, определяющие наше восприятие реальности [4].

Дж. Лакофф и М. Джонсон утверждают, что наша концептуальная система, то есть те образы, которыми мы осмысливаем окружающую действительность, влияет как на нашу интеллектуальную деятельность, так и на повседневную реальность, на то, как мы воспринимаем мир и что при этом чувствуем. Концептуальная система личности актуализируется в языке через концептуальные метафоры, которые не только обозначают предметы и факты реальности, но и программируют определенный тип отношения к этим фактам (например, определение характера и сущности явлений в концептуальных метафорах «время – это деньги» и «распря – это война») [5]. Дж. Лакофф выделяет четыре типа идеализированных когнитивных моделей, формирующих категории: пропозициональные (характеризующие категории и их элементы по свойствам и отношениями между ними), образно-схематические (отражающие основные образные представления в рамках отдельных категорий), метафорические (представляющие абстрактные знания с помощью более конкретных понятий),

метонимические (которые переносят характеристики одного элемента категории на остальные элементы) [5].

Путем категоризации в межкультурном дискурсе вербализуются знания субъекта о себе и других как о представителях определенных групп в условиях социального и межкультурного взаимодействия, а также наделение этих групп положительными или отрицательными признаками [6]. В рамках проанализированного фрагмента виртуального межкультурного дискурса наблюдается категориальная репрезентация пространства через разделение общества на группы: Гости – Хозяева, Коренное население – Иностранцы, Друзья – Враги, Свои – Чужие, Мы – Вы (Они); а также разделение дискурсивного пространства с образованием таких категорий, как Правда – Ложь, Хорошо – Плохо, Правильно – Неправильно. В зависимости от позитивного или негативного восприятия межкультурного взаимодействия по-разному актуализируются такие концепты, как *Toleranz* (толерантность), *Einwanderung* (иммиграция), *Integration* (интеграция). Например, лексико-семантическое поле концепта *Toleranz* в его исходном, общепринятом понимании существенно отличается от понятийного наполнения его формы существования в виртуальном конфликтном пространстве. Так, в основе определений *Toleranz* лежат лексические единицы *Akzeptanz* (принятие), *Anerkennung* (признание), *Aufgeklartheit* (открытость), *Aufgeschlossenheit* (непредубежденность), *Duldsamkeit* (терпимость), *Entgegenkommen* (уступчивость), *Respekt* (уважение) [7].

Коллокационное поле составляют такие единицы, как *Freiheit* (свобода), *Menschlichkeit* (человечность), *Liberalitat* (либерализм), *Verstandnis* (понимание), *Weltoffenheit* (открытость миру), *fordern* (требовательность), *gegenseitig* (взаимность), *grenzenlos* (безграничность), *erziehen* (воспитание), *werben* (продвижение), *walten* (применение) [8]. Однако в контексте межкультурного конфликта лексико-семантическое поле концепта *Toleranz* наполняется такими единицами, как *Deutschlandvernichtung* (уничтожение Германии), *Herablassung* (снисходительность), *Schwache* (слабость), *Unterwerfung* (подчинение), *Werteverlust* (потеря ценностей), *aushalten*, *erdulden* (терпеть), *nachgeben* (уступать), *über sich ergehen lassen* (позволять взять верх над собой). [9] Таким образом эталон гуманистического общества конкретизируется в соответствии с ситуацией, приобретает кардинально противоположный смысл и превращается в эквивалент слабости и неспособности защитить себя и свои ценности и традиции.

Поскольку речь идет о виртуальном пространстве как месте, где царит свобода слова и есть возможность, не рискуя, высказать собственные мысли, негативный аспект концептов межкультурного дискурса представлен больше, чем в реальной жизни. Анализируя конфликтный дискурс в рамках межкультурной коммуникации, мы предлагаем классифицировать концептуализацию конфликтного коммуникативного пространства по признакам категориальной, структурной или метафорической организации знания и, соответственно, выделять категориальные, структурные и метафорические концепты.

Говоря о категориальных концептах, мы имеем в виду создание новых форм организации знания субъектов о себе и своем окружении путем разделения и объединения концептов межкультурного дискурсивного пространства в оппозиционные пары. Опираясь на определение Н.Н. Болдырева, мы определяем для себя в рамках этого исследования понятие «категория» как концептуальное объединение объектов в группы на основе общих единиц знания об этих объектах [10]. Категориальные концепты организуют знания об элементах межкультурного коммуникативного пространства путем помещения их в отдельные категории, которые могут находиться в оппозиции друг к другу или взаимодополняются. При этом высоким является уровень как субъективности, так и социокультурных условий создания определенных категорий (разное общественно-политическое развитие, разная система ценностей и идеалов и т. п.).

Категориальное разделение участников конфликтного дискурса на «своих» и «чужих» предусматривает создание таких категорий, как, например, *Wir* (мы) – *Ihr/Sie* (вы/они), *Freund* (друг) – *Feind* (враг), *Gut* (хорошо) – *Schlecht* (плохо).

Так, в условиях конфликтного дискурса происходит наиболее общее разделение участников конфликтной ситуации на категории *Wir* (мы) – *Ihr/Sie* (вы/они) по таким общим признакам, как, например, национальность (*wir, die Deutschen* (мы, немцы)/ *wir Einheimische* (мы местные жители)) или общие интересы (*wir sollten nicht zu tolerant sein* – нам не следует быть слишком терпимыми). Категория *Wir* (мы), объединяя индивидов на этнокультурном или социальном уровне, предполагает наделение группы, к которой субъект себя относит, положительными признаками и правом отстаивать свои интересы, мнения и взгляды, в то время как оппонент наделяется негативными чертами и рассматривается как угрожающий своим поведением гармоничному существованию группы: *Zu lange haben wir akzeptiert, was Muslime und ihre Anhänger uns zu akzeptieren zwangen* [tagesspiegel.de].

Значимыми для наполнения категории *Feind* (враг) могут выступать, в частности, религиозные, этнические или же идеологические признаки. Так, образ врага может представлять конкретная религия: *Wissen Sie übrigens, dass Hitler den Islam mochte?... und der Antisemitismus nirgendwo verbreitet ist wie im islamischen Welt* [tagesspiegel.de].

Объект, который помещается в категорию *Feind* (враг), в данном случае ислам, изображается в негативном свете через активацию общепринятого образа врага (Гитлер). Негативный образ характеризуется через понятия, противоречащие принятой системе ценностей субъекта и его группы – экстремизм, антисемитизм; враг гуманизма. На противоположной стороне находится «гуманистическое большинство в обществе»: *Islamismus ist der Feinde des Humanismus, der toleranten* [welt.de].

Действия оппонента и группы, к которой он принадлежит, относятся к категории *Schlecht* (плохо); она может включать различные по характеру явления. Так, закрытый костюм для купания, который должен сделать возможным мусульманкам посещение бассейна и улучшить процесс интеграции, в конкретном случае ассоциируется с навязыванием чужих традиций и обозначается как символ притеснения. При этом попытка навязать коренному населению чужие культурные нормы и традиции помещается в одну категорию с терактами и представляется, таким образом, как «всеобщее зло» (*zunehmenden islamischen Attentate* [welt.de]).

Одновременно постоянное подчеркивание принадлежности к исламской этнокультурной группе – *islamischen Attentate* – характеризует и ислам в целом как «Зло» и наделяет его такими характеристиками, которые противоречат системе ценностей западного мира (*Extremismus* (экстремизм), *Ausgrenzung der Frauen* (изоляция женщин), *Undankbarkeit* (неблагодарность).

Вторым типом концептуализации межкультурного коммуникативного пространства являются структурные концепты, под которыми мы понимаем концепты, которые организуют знания о предмете в соответствии со знаниями и реалиями определенной группы, идеалами и ценностями, определяющими социальную и культурную жизнь этой группы.

Структурная репрезентация не исключает образного характера ментальных структур, однако предполагает, прежде всего, наделение концепта определенными функциональными признаками и типами отношений к социальному и культурному аспекту реальности. При этом знание, представленное концептом, не замещается в дискурсивном континууме объектом, через который обозначается, а структурируется по его признакам. Такие абстрактные концепты, как *Einwanderung* (иммиграция), *Integration* (интеграция), *Anpassung* (приспособление), приобретают структурные признаки более конкретных явлений и становятся «измеряемыми». Им предоставляется конкретное место в пространстве, они структурируются по признакам других, более конкретных концептов. Так, концепт *Einwanderung* (иммиграция) может приобретать негативную окраску, а его лексико-семантическое поле дополняется единицами обозначения спонтанного, неконтролируемого события, в корне меняющего жизнь общества: *…Zuwanderer einzig nach Deutschland stromen* [welt.de].

Для третьего типа, а именно – метафорических концептов, характерна образная репрезентация концептов, отражающих феномены с высокой степенью абстрактности. При этом такая метафорическая репрезентация, с одной стороны, сужает концепт через конкретизацию отдельных его признаков, с другой же стороны, наделяет его дополнительными ценностными характеристиками, которые до этого могли и не входить в понятийное поле абстрактного концепта. Как следствие, фрагмент действительности, отраженный в концепте, не только приобретает признаки объекта, которым обозначается, но и практически заменяется им.

В случае концепта *Toleranz* (толерантность) как атрибут цивилизованного общества, в том числе и немецкого, предметом критики является толерантное отношение со стороны немцев и отсутствие должного отношения (благодарности, уважения, готовности к интеграции) со стороны иностранцев. При этом концепт «толерантность» метафорически репрезентируется в образе «одностороннего движения»: *Warum ist Toleranz nur eine einseitige Bestrafung?* [welt.de].

Таким образом, выражается нарушение взаимной связи между субъектом и объектом (реципиентом), на которого направлена толерантность как «действие». Образ нарушенной связи и, как следствие, отсутствие обратного движения от реципиента к отправителю усиливается метафорической репрезентацией толерантности как ограниченного явления или как блага, предоставленного заранее: *Warum sollen wir plotzlich mit unserer Toleranz so weit in Vorleistung gehen*? [tagesspiegel.de]. Образная репрезентация всегда имеет высокий уровень экспрессивности, что свидетельствует об эмоциональном состоянии автора и его переживаниях, связанных с тем или иным проблемным вопросом.

На основе проанализированного материала можно сделать выводы о способах концептуализации действительности в межкультурном взаимодействии и предложить концептуальную модель межкультурной конфликтной коммуникации в виртуальном пространстве. Межкультурные конфликты в немецкоязычном виртуальном пространстве происходят на основе противоречий в системе самовосприятия (*Selbswahrnehmung*) и восприятия «другого» (*Fremdenwahrnehmung*). Можно выделить три типа концептов межкультурного конфликтного дискурса, вербализируемых в проанализированных фрагментах межкультурного конфликтного дискурса: категориальные концепты, которые организуют знания субъектов о себя и свое окружение путем разделения и объединения концептов межкультурного дискурсивного пространства в оппозиционные пары; структурные концепты, которые организуют знания о предмете по структурным признакам объекта, через который они обозначаются; метафорические концепты, которые конкретизируют абстрактные и общие представления с помощью ярких конкретных образов на основе проведения аналогии между двумя явлениями. Разделение общества на «своих – хороших» и «чужих – плохих», происходящее в процессе категоризации, свидетельствует о потребности субъектов конфликтного дискурса в самоутверждении и поиске поддержки со стороны группы «своих», которую субъект конструирует вокруг себя.

Библиографический список

1. Суворова С.Л. К вопросу о сущности понятия «межкультурный дискурс». *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2013; № 1: 19–23.
2. Кашкин В.Б. Маркеры своего и чужого в межкультурном диалоге. *Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности*: коллективная монография. Воронеж, 2004.
3. Калашникова Л.В. Виртуализация реальности и процесс познания. Роль ментальных моделей в познавательной активности субъекта. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2017; № 1 (25): 15–22.
4. Макаров М.Л. *Основы теории дискурса*. Москва, 2003.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Перевод с английского. Москва, 2004.
6. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*: учебное пособие. Москва, 2004.
7. Куликова Л.В. *Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур*: монография. Красноярск, 2004.
8. Jager S. *Entstehung von Fremdenfeindlichkeit: die Verantwortung von Politik und Medien*. Bonn, 1993: Bonn: FES, 2002. Available at: https://library.fes.de/fulltext/asfo/01014toc.htm
9. Schubert K., Klein M. *Das Politiklexikon. Begriffe – Fakten – Zusammenhänge*. Bonn, 2011. Available at: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Schubert,%20Klein%20-%20Das%20Politiklexikon.pdf
10. Болдырев Н.Н. *Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику*. Тамбов, 2014.

References

1. Suvorova S.L. K voprosu o suschnosti ponyatiya «mezhkul'turnyj diskurs». *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2013; № 1: 19-23.
2. Kashkin V.B. Markery svoego i chuzhogo v mezhkul'turnom dialoge. *Vzaimoponimanie v dialoge kul'tur: usloviya uspeshnosti*: kollektivnaya monografiya. Voronezh, 2004.
3. Kalashnikova L.V. Virtualizaciya real'nosti i process poznaniya. Rol' mental'nyh modelej v poznavatel'noj aktivnosti sub`ekta. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2017; № 1 (25): 15-22.
4. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva, 2003.
5. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 2004.
6. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*: uchebnoe posobie. Moskva, 2004.
7. Kulikova L.V. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya: teoreticheskie i prikladnye aspekty. Na materiale russkoj i nemeckoj lingvokul'tur*: monografiya. Krasnoyarsk, 2004.
8. Jager S. *Entstehung von Fremdenfeindlichkeit: die Verantwortung von Politik und Medien*. Bonn, 1993: Bonn: FES, 2002. Available at: https://library.fes.de/fulltext/asfo/01014toc.htm
9. Schubert K., Klein M. *Das Politiklexikon. Begriffe – Fakten – Zusammenhänge*. Bonn, 2011. Available at: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Schubert,%20Klein%20-%20Das%20Politiklexikon.pdf
10. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*. Tambov, 2014.

*Статья поступила в редакцию 28.12.22*

УДК 812 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-331-333

***Ramazanova P.K.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines Department, Russian State University of Justice (Moscow, Russia), E-mail: Patee1@mail.ru*

**IMAGES OF TIME IN RASUL GAMZATOV'S BOOK "MY DAGESTAN".** The article analyzes the category of time in a work of fiction as an important component of the chronotope. The images of time are considered, which makes it possible to identify and characterize the problems raised in this book. The works of M.M. Bakhtin, Yu.M. Lotman, V. Toporov, D.S. Likhachev and others serve as the theoretical and methodological basis of the study. In addition, the author of the work relies on the research of Dagestani literary critics: S.H. Akhmedov, K. Abukov, K. Sultanov. They scientifically cover the issues of genre originality, the specifics of problems of Rasul Gamzatov's book "My Dagestan". Various characteristics of this literary concept are given. A general analysis of the category of time in literary works, an excursus of the literary term "time" is given. Definitions of the artistic time of Yu.M. Lotman and M.M. Bakhtin are given. The article considers time as the hero of Rasul Gamzatov's book "My Dagestan", as it changes in the work. Time in "My Dagestan" is dynamic. The predominance of open temporary images is noted.

*Key words:* **Rasul Gamzatov's book "My Dagestan", time, space, world of nature, open and closed temporary images.**

***П.К. Рамазанова**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Всероссийский государственный университет юстиции, г. Москва, E-mail: Patee1@mail.ru*

# ОБРАЗЫ ВРЕМЕНИ В КНИГЕ РАСУЛА ГАМЗАТОВА «МОЙ ДАГЕСТАН»

В статье анализируется категория времени в художественном произведении как важной составляющей хронотопа. Рассматриваются образы времени, что позволяет выявить и охарактеризовать поднятые в указанной книге проблемы. Работы М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, В. Топорова, Д.С. Лихачева и др. выступают теоретико-методологической основой исследования. Кроме того, автор работы опирается и на исследования дагестанских литературоведов: С.Х. Ахмедова, К. Абукова, К. Султанова. В них научно освещены вопросы жанрового своеобразия, особенностей проблематики книги Расула Гамзатова «Мой Дагестан». Даются различные характеристики данного литературоведческого понятия. Представлен общий анализ категории времени в литературоведческих работах, экскурс литературоведческого термина «время». Приводятся определения художественного времени Ю.М. Лотмана, М.М. Бахтина. В статье рассматривается время как герой книги Расула Гамзатова «Мой Дагестан», как оно меняется в произведении. Время в «Моем Дагестане» динамично. Отмечается преобладание открытых временных образов [1–14].

*Ключевые слова:* **Расул Гамзатов, «Мой Дагестан», время, пространство, мир природы, открытые и закрытые временные образы.**

Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью образов времени в книге Расула Гамзатова «Мой Дагестан». Опираясь на имеющуюся научно-критическую литературу о жанре лирической прозы, о категории времени в художественном произведении, мы рассмотрели книгу Расула Гамзатова «Мой Дагестан», временные образы в данном произведении, выявили их связь с проблематикой произведения.

Цель исследования: в статье подробно рассматривается категория художественного времени в «Моем Дагестане» как произведении автодокументальной прозы (название документальной прозы дневниковых записей и записных книжек, термин, введенный А. Урбаном), относящейся к типу дневниковой книги о жизни писателя.

Достижение поставленной цели потребовало решения следующих задач:

– постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами;

– анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор.

Как отмечает О.О. Кандрашкина, смысловыми категориями эпического произведения выступают пространство и время [1, с. 173]. М.М. Бахтин называл художественное время основой хронотопа произведения [2, с. 392]. Именно различные виды времени помогают раскрыть образ героя в произведении (фабульное время, фон художественных событий, моделирование реальности в соответствии с авторским замыслом) и действительности (субъективное время)» [3, с. 1237].

Время и пространство не статичны, они подвержены изменениям в любом художественном произведении вне зависимости от жанра. «Категории художественного времени и художественного пространства подвергаются различным изменениям в зависимости от замысла и основной идеи произведения» [4, с. 16].

Категория времени имеет свои специфические особенности. Оно может различаться в зависимости от языка, культуры. Мы знаем разные летоисчисления, более трёх календарей, а время находит специфическое отражение в каждом явлении, событии, в отличающихся между собой системах форм времени [5, с. 240]. Исследователи категории времени характеризовали с различных сторон данное явление. Д.Н. Медриш характеризовал время такими признаками, как: а) продолжительность; б) прерывность или непрерывность; в) конечность или бесконечность; г) замкнутость или открытость [6, с. 122].

Разным выступает время и в книге Р. Гамзатова «Мой Дагестан». Прежде всего оно является отдельным героем. Его мы встречаем уже на первых страницах произведения: в эпиграфе первой книги уже обозначены временные рамки. Олицетворяя время, писатель наделяет его человеческими свойствами: «Если ты выстрелишь в прошлое из пистолета, будущее выстрелит в тебя из пушки» [7, с. 5]. Как утверждает Н.Ю. Филистова, категория времени сложна для осмысления, она не раз выступала предметом спора среди представителей различных отраслей науки и знаний, так как обладает философским, психологическим, лингвистическим аспектами. Филистова Н.Ю. видит единство времени и в прошлом, и в настоящем, и в будущем, характеризуя время такими признаками, как открытость и текучесть [8, с. 378]. Как уже было отмечено, в литературном произведении зачастую изображаемое время не совпадает с реальным: в зависимости от изображаемых событий в повествовании время идёт быстрее, чем реальное, при диалогах синхронизируется, а при подходе к описанию, напротив, замедляется [6, с. 126]. Разбирая страницы произведения «Мой Дагестан», мы видим, что Р. Гамзатов отображает время довольно специфично и разнообразно, посредством чего индивидуальность и уникальность автора проявляется во всем многообразии. В книге «Мой Дагестан» представлено время эпическое, лирическое и календарное. Эпическое время выступает перед читателем, когда писатель говорит о своей любви, привязанности к родине. Когда писатель рассказывает о своем нелегком труде, он обращается к времени: «Когда я работаю? В утренние или вечерние часы? Сколько времени длится мой рабочий день? Восемь или шесть или, может быть, двенадцать, или даже больше часов?» Для поэта его работа не имеет временных ограничений.

Используя категорию времени, Расул Гамзатов рисует аул, Дагестан, мир через свое личностное восприятие. Автор относит время к фундаментальной категории, посредством которой художественная картина мира в любом произведении может быть преобразована. Он обращает внимание на философский аспект общепризнанных в человеческом социуме ценностей и призывает делать это сквозь призму категории времени. Р. Гамзатов убежден в исключительной важности данного приема в процессе рассмотрения воплощения текста произведения с художественной стороны и отнесения последнего к литературоведческому анализу. Примечательно, что анализ особенностей обозначения рассматриваемых категорий в мире литературы, бесспорно, признаётся аспектом, который наряду с другими целесообразен и эффективен при постижении возникновения и развития жанров. Все события, описываемые в «Моем Дагестане», характеризуются определенной временной протяженностью. В прошлом столетии наблюдалось сильное возрастание свободы применения писателями художественного времени, что привело к резкому контрасту в среде эмпирического времени и художественного [10]. В книге «Мой Дагестан» писатель постоянно сменяет события, героев и время. И это неизбежно, утверждает Я.Ф. Аскин, необратимые в своей сущности процессы развития образуют содержание, формой существования, способом бытия которого выступает время [11]. События, изображаемые в «Моем Дагестане», происходят в разные исторические периоды, в разное время суток, поэтому здесь нет временных границ. Проблемы, поднимаемые в книге, также безграничны. Причем время повествовательное и время реальное, как правило, не совпадают; это осознано народной мудростью уже очень давно. Я.Ф. Аскин связывает раскрытие сущности времени отнюдь не с количественной оценкой стороны последовательности собственно времени, имея в виду не элементарное «раньше – позже», а с системностью, когда речь идёт о прошлом, настоящем, будущем. И здесь мы понимаем, что для писателя время последовательно. Нельзя не отметить интерес автора к взаимосвязи времени и процесса становления с возможностью последующей реализации. Возможность и действительность как категории позволяют определить дифференциацию во времени, в прошлом, настоящем и будущем [11, с. 238].

В экспозиции главы «Тема» писатель подчеркивает, что он рисует Дагестан не определенного периода, а во всем его временном многообразии. Так, он повествует о том, что порой хотят услышать лишь то, каким был вчерашний день, в иной раз – про обряды и традиции предыдущих столетий, легенды и песни, свадьбы и сабли, про то, какими были битвы, насколько важна дружба. Его просят рассказать о мудрых старейшинах и прекрасных горянках, мужественных и благородных горцах. Нередко хотят, чтобы повествовали о пролитой молодой крови и о слезах, которые выплакали матери. Автор отмечает, что есть и те, кому интересно лишь настоящее, как развиваются совхозы и колхозы, как трудятся бригадиры и звеньевые, имеются ли трудовые подвиги, насколько хороши театры и библиотеки. Он также обращает внимание на то, что он не в силах рассказать обо всем этом, так как он живёт мыслями о Дагестане с его многовековой историей, для него Дагестан не разбивается на родину в прошлом, настоящем и будущем. Он не хочет разбивать историю, современность и будущее своего горного края на временные отрезки, так как они все переплелись воедино.

В главе «Жанр» время выступает как фактор «испытательный»: его течение, как отсеивающее сито, отделяет истинное от ложного. Мотив времени-испытателя звучит и в главе «Сюжет», в которой он развивается в метафорическом образе «ветра времени».

Интересным предстает понимание времени в художественном произведении у Д.С. Лихачева. Размышляя о поэтике художественного времени, он делает важное обобщающее замечание, суть которого сводится к тому, что в одних произведениях встречается так называемое «закрытое» время, замкнутое в пределах своего пространства, где оно совершается исключительно в сюжетных рамках, а события, которые протекают вне этих рамок, с данным временем не связаны. Напротив, в других творениях авторов представлено «открытое» время. Оно включается в более масштабные потоки времени, которое развивается в рамках одной исторической эпохи. Подобное время является предзнаменованием к иным событиям, протекающим вне сюжетных линий и даже произведения [12, с. 259]. В книге «Мой Дагестан» представлены как открытые, так и закрытые временные образы, но преобладает открытое время. Автор показывает, как меняется мир, как меняются люди. Вопрос о конечности или бесконечности событийного времени сводится к отмеченности начала и конца. Резкое обозначение начала характерно, например, для многих мифов [13, с. 260]. Говорить о времени открытом или замкнутом можно лишь учитывая, в какой мере изображаемые события связаны с общим движением исторического времени.

«Из века в век правда и кривда идут рядом. Из века в век спорят они между собой, кто из них нужнее, полезней и сильнее. Ложь говорит – я. Правда говорит – я. Нет конца спору» [7, с. 209].

Весну и утро всегда сравнивают со светлым, характеризуют с положительной стороны, так и в книге «Добрым весенним утром…» [7, с. 57].

В книге «Мой Дагестан» время – герой, который может быть разным, динамичный образ. И автор призывает читателя не вступать в конфликт со временем. Он характеризует героя непосредственным и неподвластным ни человеку, ни миру, кроме того, посвящает ему описание дерева, которое стоит несколько месяцев, меняя окрас листвы в зависимости от времен года. Также можно встретить и описание ночи – темной и холодной, а также утра – светлого и тёплого. Мы видим контрастность применения образа времени. Прибегая к расширенной метафоре, писатель старается детально провести параллель между природой и человечеством. Очень тонкое сравнение деревьев, которые преобразуются под властью времени, точно так же люди, которые меняются с течением времени, но есть и среди деревьев, и среди людей такие, которых не изменить ничем.

Образ времени присутствует и при описании Расулом Гамзатовым отношений с отцом. Применение временных характеристик «старость» и «молодость» при описании отца и себя Расул Гамзатов отображает в строках: «Я взял себе старость отца и отдал ему свою молодость» [7, с. 128]. Кандракшина О.О. разъясняет, что пространственно-временную структуру текста, как правило, выражают с помощью синтаксических средств, например, повтора, параллельных конструкций [14]. Анализируя образ отца-писателя в книге, Расул Гамзатов прибегает к приему ретроспекции. Он вспоминает свое детство, становление его мужественным и честным горцем, каким его воспитывали родители, вложившие в него доброту и мудрость. Родители сформировали мировосприятие ещё юного Расула Гамзатова. Старания отца привели к тому, что первая ложь сына стала последней. Поэт считает самой большой похвалой от отца его слова о том, что он (Расул Гамзатов) настоящий горец. Описывая свою мать, автор называет ее хранительницей очага, относит ее к числу людей, которые свое предназначение в мире понимают как нужное, обязательное, первозначащее.

Теоретическая значимость данной статьи заключается в том, что методы и приемы, использованные в нем, могут применяться в аналогичных исследованиях.

Практическая применение результатов состоит в возможности их успешного использования в преподавании истории литературы народов Дагестана в вузах и колледжах, а также в истории дагестанской литературной критики.

Таким образом, проведенный анализ образов времени в книге Расула Гамзатова «Мой Дагестан» приводит к следующему выводу: сложная структура книги, взаимодействие разных временных пластов – все это позволяет писателю по-новому осветить важные эпизоды национальной истории, события личного характера, события, связанные с жизнью дагестанского народа, поставить острые вопросы морали. Категория времени позволяет раскрыть поднятые писателем проблемы. Так, в своем произведении автор размышляет над темой борьбы правды и лжи, при этом подчеркивает, что она актуальна во все времена и как таковыми границами не наделена. То есть данная проблема не имеет временных границ.

Библиографический список

1. Кандрашкина О.О. Средства создания пространственно-временного фона в романе Шеймаса Дина «Чтение в темноте». *Известия ВГПУ. Филологические науки*. 2020; № 7 (150): 173.
2. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет*. Москва, 1975.

3. Повалко П.Ю. *Вестник РУДН.* Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017; Т. 8, № 4: 1237–1248.
4. Жиндеева Е.А., Максимова Л.В. Авторская стратегическая оппозиция «Своего» и «Чужого» слова в пространственно-временной организации художественного повествования. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 2 ч. Тамбов. Грамота. 2016; Ч. 2, № 1 (55): 15–18.
5. Шейко Е.В., Ломшакова В.В. Категория времени и способы ее выражения в романе П. Крусанова «Укус ангела». *Гуманитарные и социальные науки*. 2019; № 2: 240.
6. Медриш Д.Н. Структура художественного времени в фольклоре и литературе. *Ритм, пространство и время в литературе и искусстве*. Ленинград, 1974: 122–125.
7. Гамзатов Р. *Мой Дагестан*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1985.
8. Филистова Н.Ю. Лингвистические особенности категории времени (на материале романа К. Воннегута "Slaughterhouse-Five"). *Мир науки, культуры и образования*. 2020; № 4 (83): 378.
9. Нужная Т.В. Категория времени в романе Ж. де Сталь «Коринна, или Италия». *Научный диалог*. 2018; № 2: 186–196.
10. Мотылева Т.Л. О времени и пространстве в современном зарубежном романе. *Ритм, пространство и время в литературе и искусстве*. Ленинград, 1974.
11. Аскин Я.Ф. Категория будущего и принципы ее воплощения в искусстве. *Ритм, пространство и время в литературе и искусстве*. Ленинград, 1974.
12. Лихачев Д.С. *Поэтика древнерусской литературы*. Москва, 1979.
13. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста*. Москва: Издательство «Искусство», 1970.
14. Кандракшина О.О. Средства создания пространственно-временного фона в романе Шеймаса Дина «Чтение в темноте». *Известия ВГПУ. Философские науки*. 2020: 174.

References

1. Kandrashkina O.O. Sredstva sozdaniya prostranstvenno-vremennogo fona v romane Shejmasa Dina «Chtenie v temnote». *Izvestiya VGPU. Filologicheskie nauki*. 2020; № 7 (150): 173.
2. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki: issledovaniya raznyh let*. Moskva, 1975.
3. Povalko P.Yu. *Vestnik RUDN*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2017; T. 8, № 4: 1237-1248.
4. Zhindeeva E.A., Maksimova L.V. Avtorskaya strategicheskaya oppoziciya «Svoego» i «Chuzhogo» slova v prostranstvenno-vremennoj organizacii hudozhestvennogo povestvovaniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 2 ch. Tambov. Gramota. 2016; Ch. 2, № 1 (55): 15-18.
5. Shejko E.V., Lomshakova V.V. Kategoriya vremeni i sposoby ee vyrazheniya v romane P. Krusanova «Ukus angela». *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2019; № 2: 240.
6. Medrish D.N. Struktura hudozhestvennogo vremeni v fol'klore i literature. *Ritm, prostranstvo i vremya v literature i iskusstve*. Leningrad, 1974: 122-125.
7. Gamzatov R. *Moj Dagestan*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1985.
8. Filistova N.Yu. Lingvisticheskie osobennosti kategorii vremeni (na materiale romana K. Vonneguta "Slaughterhouse-Five"). *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 378.
9. Nuzhnaya T.V. Kategoriya vremeni v romane Zh. de Stal' «Korinna, ili Italiya». *Nauchnyj dialog*. 2018; № 2: 186-196.
10. Motyleva T.L. O vremeni i prostranstve v sovremennom zarubezhnom romane. *Ritm, prostranstvo i vremya v literature i iskusstve*. Leningrad, 1974.
11. Askin Ya.F. Kategoriya buduschego i principy ee voploscheniya v iskusstve. *Ritm, prostranstvo i vremya v literature i iskusstve*. Leningrad, 1974.
12. Lihachev D.S. *Po`etika drevnerusskoj literatury*. Moskva, 1979.
13. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta*. Moskva: Izdatel'stvo «Iskusstvo», 1970.
14. Kandrakshina O.O. Sredstva sozdaniya prostranstvenno-vremennogo fona v romane Shejmasa Dina «Chtenie v temnote». *Izvestiya VGPU. Filosofskie nauki*. 2020: 174.

*Статья поступила в редакцию 01.11.22*

УДК 812 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-333-335

***Ramazanova P.K.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines Department, Russian State University of Justice (Moscow, Russia), E-mail: Patee1@mail.ru*

**THE IMAGE OF THE MOTHERLAND AS A LEADING SPATIAL IMAGE IN RASUL GAMZATOV'S BOOK "MY DAGESTAN".** Gamzatov's book became a kind of declaration of the poet and the writer's love for Dagestan and the Dagestani. This author has always portrayed his homeland in the light of spirituality and mental, cultural, historical identity. The book "My Dagestan", which Kazbek Sultanov defined as a lyrical and philosophical encyclopedia of the small people, was no exception. Thanks to it, the entire world community had the opportunity to get acquainted with Dagestan, to appreciate the uniqueness of this region and its inhabitants. In his work, the poet casually, sometimes in a fabulous manner, sometimes with elements of good humor, sometimes with admiration and reverence tells about his people, their cultural and social traditions, lifestyle, moral foundations. The book "My Dagestan" presents a rich historical and cultural material in the artistic language from ancient times to the present day. The narrative here goes far beyond the borders of the author's homeland (England, Africa, Egypt, Italy, Spain, Iran, Iraq, Canada, France, Japan, etc.), introducing the reader to the space of western, eastern and other cultures and at the same time comparing them with elements of the Dagestan (Caucasian) world.

*Key words:* **Rasul Gamzatov, book "My Dagestan", image of Motherland, spatial image, artistic embodiment.**

***П.К. Рамазанова**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин Всероссийского государственного университета юстиции, г. Москва, E-mail: Patee1@mail.ru*

# ОБРАЗ РОДИНЫ КАК ВЕДУЩИЙ ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ ОБРАЗ В КНИГЕ РАСУЛА ГАМЗАТОВА «МОЙ ДАГЕСТАН»

Книга Гамзатова стала своеобразным признанием в любви поэта и писателя к Дагестану и дагестанцам. Он всегда изображал свою родину в свете духовности и ментальной, культурной, исторической самобытности. Не исключением стала и книга «Мой Дагестан», которую Казбек Султанов определил как лирико-философскую энциклопедию малого народа. Благодаря ей все мировое сообщество получило возможность познакомиться с Дагестаном, оценить уникальность этого края и его обитателей. В своем произведении поэт непринужденно, иногда в сказочной манере, иногда с элементами доброго юмора, иногда с восхищением и почитанием рассказывает о своем народе, его культурных и социальных традициях, образе жизни, нравственных основах. В книге «Мой Дагестан» представлен богатый историко-культурный материал на художественном языке с древнейших времён до наших дней. Повествование здесь выходит далеко за пределы родины автора (Англия, Африка, Египет, Италия, Испания, Иран, Ирак, Канада, Франция, Япония и др.), знакомя читателя с пространством западной, восточной и других культур и одновременно сопоставляя их с элементами дагестанского (кавказского) мира.

*Ключевые слова:* **Расул Гамзатов, книга «Мой Дагестан», образ Родины, пространственный образ, художественное воплощение.**

Актуальность работы заключается в том, что в данной работе впервые проводится анализ образа Родины как ведущего пространственного образа в книге Расула Гаматова «Мой Дагестан». Наибольший интерес для нас с точки зрения художественного воплощения образа малой Родины представляет данная книга поэта. Известные литературоведы, писатели и критики сошлись во мнении, что это произведение – вершина гамзатовского творчества [1–4].

Цель исследования – анализ образа Родины как ведущего пространственного образа в лирической повести «Мой Дагестан».

Достижение поставленной цели потребовало решения следующих задач:

– характеристика важнейших образов в книге, олицетворяющих Родину;
– анализ образа Родины как ведущего пространственного образа в книге.

Теоретическая значимость данной статьи заключается в том, что методы и приемы, использованные в ней, могут применяться в аналогичных исследованиях.

Практическая значимость результатов состоит в возможности их успешного использования в преподавании истории литературы народов Дагестана в вузах и колледжах, а также в истории дагестанской литературной критики.

Такие писатели, как Л. Толстой, М. Горький, С. Аксаков, В. Солоухин, В. Белов, В. Распутин и др., в своем творчестве создали неповторимый образ Родины, большой и малой. Значимость подобных произведений бесспорна: они культивируют чувство патриотизма как неотъемлемую часть индивидуальной и общественной культуры, основу самоидентификации народа.

В исследовании Л. Антопольского «У очага поэзии» раздел «Не по книжным законам» [2, с. 262–289] посвящен анализу произведения «Мой Дагестан». Сама формулировка «Не по книжным законам» подчеркивает жанровое, художественное своеобразие исследуемой книги. Критик отмечал, что существуют разные определения ее жанра, так как она не вполне соответствует общепринятым канонам, а написана в свободной, нестандартной форме.

К. Султанов пишет: «Всю свою жизнь, подобно соловью его ранних стихов, Расул Гамзатов верен одной песне. «Неисчерпаем и бесконечен для меня мой Дагестан…». Все явления века, все праздники и грозы земли он отражает через это волшебное для него зеркало, лики всех континентов сопоставляет с лицом горской родины» [4, с. 157].

Вторая часть начинается с такого признания автора: «Я хочу рассказать... о моей маленькой простой и гордой стране. Где находится, на каком языке говорят ее жители, о чем они говорят, какие песни они поют» [3, с. 246]. Гамзатов прямо называет цели своего повествования: это рассказ о своих корнях – родителях, семье, домашнем очаге; изображение природы республики, ее климатических и географических черт; описание других особенностей родной земли – песней своих земляков, их боевой славы, трудовых подвигов, фольклора и иных видов творчества – всего того, что всесторонне характеризуют его отчее гнездо – аул Цада и весь Дагестан как неотъемлемые части одной большой советской Родины.

Важнейшими образами в книге Гамзатова выступают родители. В частности, мать в Дагестане – это символ начала всех начал, хранительница очага/огня и других природных стихий: «Отец у Дагестана – огонь, а мать – вода». В подтверждение этой метафоры автор приводит примеры разных фольклорных сюжетов, пропагандирующих ценность вышеназванных стихий. Огонь предстает как символ-оберег, средство защиты и объединения населения (способ оповещения), а также приготовления пищи и тепла в очаге/доме; огонь/жар сердца определяет нравственный «градус» человека.

Основой духовности своего народа Гамзатов называет горы, море и людей – три главных сокровища родины. Главная же ценность для любого носителя дагестанского менталитета – это земля. За каждый кусок земли дагестанцы веками боролись, проливая кровь. Поэтому здесь так ценят землю и хлеб, выращенный на ней; не зря горец, если хочет дать самую крепкую клятву, обязательно «клянется на куске хлеба...». Испокон веков горцы отвергали возможность своего переселения «на равнины» – уж слишком дорого им досталась их скалистая скудная земля, дававшая скромные урожаи ценой огромных усилий и постоянного труда. Защита этой строгой кормилицы и любовь к ней стали за долгие годы смыслом существования для дагестанцев.

Как мы отмечали ранее, важной частью идентичности горцев всегда было Каспийское море, образ которого нашел свое отражение, кроме прочего, в фольклоре, а также в произведениях разных авторов. Гамзатов пишет: «Кто кем гордится: горцы морем или море горцами» [3, с. 285]. Морем горцы меряют глубину человеческой души и эмоций; море определяет во многом темперамент и ментальность дагестанского народа. Большинство страниц в книге описывает нравственный облик и культуру горцев: подчеркиваются их добросердечность и порядочность, скромность и аскетизм быта, повседневной жизни. Важные темы, в частности рассуждения о чести, достоинстве, уважении к старшим и трудолюбии горцев, Гамзатов воплощает в форме притч, разнообразных историй, легенд, прибауток и в виде юмористических зарисовок.

Писатель много рассказывает о том, что объединило дагестанские народы. Он отмечает, что здесь нет единого дагестанского языка, но это не разобщило людей, а наоборот. По этому случаю автор вспоминает народного поэта Абуталиба (Гафурова), который в свое время констатировал, что сближают народы общая судьба, общая история, общие горести и радости и, конечно же, русский язык – средство межнационального общения. Утверждая, что языковой фактор не является решающим для самоопределения дагестанцев, Гамзатов опять-таки цитирует мудреца Абуталиба, который говорил: «Я, во-первых, лакец, во-вторых, дагестанец и, в-третьих, поэт Страны Советов» [3, с. 353].

Для каждого дагестанца, по мнению Гамзатова, представляют особую ценность по крайней мере два языка: «Два коня – два языка везут вперед Дагестан. Один из них русский язык, а другой наш... Мне дорог и мой родной язык. Мне дорог и второй родной язык, который через эти горы, по этим горным тропинкам вывел меня на простор земли в большой богатый мир» [3, с. 357]. Такая любовь к русскому языку не исключает, однако, важности родного, о чем поэт и писатель рассуждает в главе «Язык». В связи с этим Гамзатов описывает дагестанского художника, переехавшего во Францию и забывшего со временем речь своих предков. Для его матери это стало настоящей трагедией, равносильной смерти сына. Гамзатов свидетельствует о том, что родной язык сближает тех, кто по воле случая оказался, например, за пределами отчизны: так, на поединке в Стамбуле встречаются Али Алиев и турецкий борец и, узнав, что оба они – земляки, носители одного языка, они по-братски обнимаются в конце боя.

В книге «Мой Дагестан» поэт говорит о разных жанрах творчества дагестанского народа, в том числе о песне. Он утверждает, что песня является важной стороной образа жизни горцев, песня сопровождает горца всегда, работает ли он, отдыхает ли – он сочиняет песни: «У нас говорят: кто не знает песен, тому жить надо не в доме, а в хлеву» [3, с. 375]. По наблюдению автора, Дагестан – это лирический, глубоко поэтичный по своей сути край, о чем в свое время писали Бестужев-Марлинский, Лермонтов и другие «недагестанские» писатели и поэты. Гамзатов задается вопросами: «Кто дал нам эти звуки и эти песни? Кто научил горцев этим чувствам?», и отвечает: «Орлы и кони, сабли и травы, детские колыбели, четыре реки Койсу, волны Каспия, возлюбленная Махмуда Мариан, вся история Дагестана, все языки, сущие в нем, весь Дагестан» [3, с. 378–379].

Но книга «Мой Дагестан» не только о малой, но и «большой» Родине – Советском Союзе, сыном которого всегда считал себя Гамзатов. Он говорит о значимости каждой из них: Дагестан научил его родному языку, здесь он впервые ощутил вкус хлеба и воды, а Россия показала ему весь мир, дала ориентиры в жизни.

Образ Родины в книге «Мой Дагестан» приобретает некоторые пространственные характеристики. Он то сужается до образа аула, то расширяется до образа всей страны. Первый пространственный образ, с которым сталкивается читатель, – это аул. Читатель для Гамзатова является гостем, которого он впускает в свой дом, рассказывая о своей творческой задумке. Сакля – это то место, где горцу хорошо, и это способствовало рождению книги.

С любовью писатель рассказывает о своем родном селе Цада: это и теплые очаги, и высокое небо, и сакли, и зеленые поля, и величавые скалы.

Гамзатов видит в словах отца юмор, но и понимает его выбор в пользу села. И вот тут писатель расширяет пространственные границы, говорит о красоте и разнообразии всего мира: «Миру, видишь ли, нет конца» [3, с. 16]. Но его сердце спокойно, и бьется оно лишь при виде любимого села, которое он сравнивает с живительным родником: «Цада! Я брожу по твоим полям, и утренняя холодная роса омывает мои усталые ноги. Даже не в горных ручьях, а в родниках умываю я свое лицо. Говорят, если уж пить, то пить из источника… Ты, Цада, мой родник. Становлюсь на колени, припадаю губами и жадно пью из тебя» [3, с. 16].

Размышляя о Дагестане в главе «Три сокровища Дагестана», писатель как истинный художник повествует о богатстве и разнообразии природы своего края: в одном уголке может идти снег, в другом – дождь, а в третьем стоит жара.

Писатель, находясь очень далеко от родины, всегда думал о ней. Об этом его истории. Вот и в Бельгии на встрече поэтов мира он не соглашается с одним поэтом, высказавшим свою позицию, что он представляет все народы, все нации. И Гамзатов всегда возвращается к себе на родину, ощущая ответственность перед народом. «В какие бы края ни забросила меня судьба, я везде чувствую себя представителем той земли, тех гор, того аула, где я научился седлать коня. Я везде считаю себя специальным корреспондентом моего Дагестана» [3, с. 24].

Пространственные образы малой родины – дом и сакля – возникают на первых же страницах исследуемой книги. Сакля, аул, Дагестан, Родина – центральные хронотопы в книге Гамзатова и во всем его творчестве в целом. Дом – это место, где всегда чисто, уютно это средоточие гостеприимства, нравственной опоры и защиты для человека, ведь крыша дома защищает от непогоды/невзгод. Гамзатов сравнивает себя с птицей, отдыхающей душой и телом на крыше сакли. Все основные события происходят именно в доме, в ауле. В родном Цада Гамзатов впервые познакомился с устным народным творчеством; земля предков пробудила в нем любовь к поэзии. Гамзатовские описания аула, его месторасположения, близлежащих пейзажей очень живописные.

Рассказывая о своей родине, об отличительных чертах дагестанского характера и местного образа жизни, Гамзатов то и дело обращается к образу гор, олицетворяющих собой силу и мощь народного характера, его привычку к упорному, кропотливому труду: «Когда люди ждут появления с гор отары овец, сначала они видят рога козла, всегда идущего впереди, потом всего козла, а потом уж саму отару» [3, с. 11]. Образ аула, как представляется автору, немыслим без образа родника, о котором он приводит, в том числе, народные легенды.

Писатель упоминает в своей книге не только родной аул, но и села Хунзах, Батлаич, Буцра. Вспоминая школьные годы, Гамзатов свое повествование переносит в Хунзах, а также в аул Буцра, где он в свое время услышал от местного старца много разных песен и начал их записывать. Гамзатов не приемлет, чтобы горцы отказывались от своих традиций, обычаев, веры. С укором автор вспоминает хунзахца Магомета, переименовавшегося в Михаила; осуждает он также того махачкалинца, который однажды предложил представителей различных религий хоронить на одном кладбище.

Разнообразны пространственные образы книги «Мой Дагестан», но связующим выступает образ родного села. Находясь в Кисловодске, писатель любуется вершинами Эльбруса, но при этом представляет родные горы и мюридов Шамиля. Гамзатов в сжатой форме, крупными мазками рисует те места и страны, которые он когда-то посетил (Индию, Непал, Югославию, Африку), но всегда образ Дагестана преследует его. «Думал я о Дагестане и в буддийских храмах Непала, где текут двадцать две целебные воды. Но Непал еще не отграненный алмаз, и я не мог сравнить с ним своего Дагестана, ибо алмаз Дагестана разрезал уже не одно стекло» [3, с. 35].

Обладая вкусом настоящего художника, Гамзатов изображает югославский город Дубровник во всех его живописных подробностях и при этом сравнивает стену этого города со стенами крепости Дербента. «Весь город окружен стеной – как наш Дербент. На эту стену я карабкался по узким порожистым улицам, по каменным лестницам» [3, с. 35].

Полны восхищения впечатления поэта от Адриатического моря: «…Я был поражен, увидев огромное море, переливающееся под январским солнцем, нежное, потому что это все-таки Адриатическое, южное море, и суровое, потому что

все-таки был январь. Море не голубое, а разноцветное». Но даже при виде такой красоты поэт вспоминает Каспий, Дагестан.

Поэт постоянно восхищается разнообразием и красотой природы, для чего он переносит читателя в различные уголки Вселенной: «В Африке я видел удивительный, необыкновенный цветок. Каждый лепесток этого цветка окрашен в свой цвет. У каждого лепестка свой аромат, свое название. Короче говоря, на стебле растет прекрасный готовый букет, но в то же время это один цветок» [3, с. 52]. Гамзатов высказывает свое желание: он хочет, чтобы в его книге каждый читатель мог найти свое, родное. Стремясь познакомить представителей других народов с Дагестаном и его культурой, Гамзатов описывает местоположение своей республики, используя при этом такие пространственные образы, как Кавказ, Каспийское море, Баку, Грузия, Азербайджан. «Часами измеряется время, посвященное рассказам об увиденном поэтом в чужих странах: Франции, Индии, Японии, Турции – после его приезда «из далеких зарубежных стран». Дагестану отводится неограниченное счетом «безмерное» время» [1, с. 81]. Писатель описывает парадоксальное ощущение необъятности своей родины, которая фактически очень мала, как известно. «Я поднялся на самую высокую вершину Дагестана и смотрю во все стороны. Разбегаются вдаль дороги, мерцают вдали огни, где-то еще дальше звонят колокола, земля скрывается в синей дымке» [3, с. 268].

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что в книге «Мой Дагестан» представлен богатый историко-культурный материал на художественном языке с древнейших времён до наших дней. Повествование здесь выходит далеко за пределы родины автора (Англия, Африка, Египет, Италия, Испания, Иран, Ирак, Канада, Франция, Япония и др.), знакомя читателя с пространством западной, восточной и других культур и одновременно сопоставляя их с элементами дагестанского (кавказского) мира. В исследуемой книге также представлены известные исторические образы (Шамиль и Шуайнат, наибы Хаджи-Мурат и Ахвердил Магомеда, некоторые главы республики, в частности Абдурахман Даниялов, а также поэты Саади, Хайям, Хикмет, К. Кулиев, Мустай Карим, И. Казак, Махмуд, С. Стальский, Э. Капиев и др.).

Как мы убедились, язык этого произведения очень богат, содержит большое количество неожиданных афоризмов, притч, ироничных наблюдений, мифов и сказаний и предоставляет огромное количество материала для дальнейшего литературоведческого анализа.

Библиографический список


1. Алиханова А.А. Категория времени и пространства как элемент жанровой структуры книги Р. Гамзатова «Мой Дагестан». *Жанры советской художественной прозы народов Дагестана.* Махачкала, 1987.
2. Антопольский Л. *У очага поэзии*. Москва: Советский писатель, 1972.
3. Гамзатов Р. *Мой Дагестан*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1985; Кн. 1, 2.
4. Султанов К. Поэт-полемист: к вопросу о новаторских тенденциях в поэзии Расула Гамзатова. *Этюды о литературах Дагестана: литературно-критические статьи. Очерки. Портреты. Полемика*. Москва: Советский писатель, 1978.


References


1. Alihanova A.A. Kategoriya vremeni i prostranstva kak `element zhanrovoj struktury knigi R. Gamzatova «Moj Dagestan». *Zhanry sovetskoj hudozhestvennoj prozy narodov Dagestana.* Mahachkala, 1987.
2. Antopol'skij L. *U ochaga po`ezii*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1972.
3. Gamzatov R. *Moj Dagestan*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1985; Kn. 1, 2.
4. Sultanov K. Po`et-polemist: k voprosu o novatorskih tendenciyah v po`ezii Rasula Gamzatova. *`Etyudy o literaturah Dagestana: literaturno-kriticheskie stat'i. Ocherki. Portrety. Polemika*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1978.


*Статья поступила в редакцию 01.11.22*

УДК 070 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-335-337

***Sorokin N.S.,** postgraduate, Department of Journalism, Media Communications and Advertising, Moscow University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: sns1996@yandex.ru*

**ROBOTIC JOURNALISM IN RUSSIA: IS THERE A PERSPECTIVE.** The article substantiates the need to update ideas about the possibilities of using artificial intelligence in modern media. The author raises a question of the relevance of robotic journalism at this stage in development of mass media in the Russian Federation. The article focuses on the need to study ideas that have developed among a wide audience and specialists about robotic journalism. The article analyzes relevant statistics and proposes the author's forecast for the development of robotic journalism in modern media. The article summarizes results of a survey carried out in the course of a sociological survey. It is noted that the sample consisted of 89 respondents. The questionnaire contains the following sections: identification of the most popular source of information, use/not by respondents of technologies with artificial intelligence (their willingness to use), awareness of robotic journalism in Russian mass media, and information about respondents. Studying the issues of introducing artificial intelligence into the process of preparing journalistic materials, the author focuses on understanding new approaches to creating relevant media content. The author substantiates the expediency of modernizing the sphere of mass media from the point of view of introducing artificial intelligence algorithms into the process of creating media materials.

*Key words:* **mass media, artificial intelligence, robotic journalism, questioning, sociological survey.**

***Н.С. Сорокин,** аспирант, Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: sns1996@yandex.ru*

# РОБОТИЗИРОВАННАЯ ЖУРНАЛИСТИКА В РОССИИ: ЕСТЬ ЛИ ПЕРСПЕКТИВА

В статье обосновывается необходимость актуализации представлений о возможностях применения искусственного интеллекта в современных СМИ. Автор ставит вопрос об актуальности роботизированной журналистики на данном этапе развития массмедиа в РФ. В статье акцентируется внимание на необходимости исследования сложившихся у широкой аудитории и специалистов представлений о роботизированной журналистике. В статье анализируется соответствующая статистика и предлагается авторский прогноз путей развития робожурналистики в современных СМИ. В статье обобщаются результаты осуществленного в ходе социологического опроса анкетирования. Отмечается, что выборка составила 89 респондентов. В анкете представлены следующие разделы: определение самого популярного источника информации, использование/нет респондентами технологий с искусственным интеллектом (их готовность к использованию), осведомленность о робожурналистике в российских массмедиа, а также информация о респондентах. Изучая вопросы внедрения искусственного интеллекта в процесс подготовки журналистских материалов, автор концентрируется на осмыслении новых подходов в создании актуального медиаконтента. Автор обосновывает целесообразность модернизации сферы массмедиа с точки зрения внедрения в процесс создания медиаматериалов алгоритмов искусственного интеллекта.

*Ключевые слова:* **массмедиа, искусственный интеллект, робожурналистика, анкетирование, социологический опрос.**

Информация пронизывает все сферы жизни современного общества и оказывает большое влияние на сознание и поступки современных людей. В последние годы искусственный интеллект, робототехника проникли и в такую, казалось бы, специфическую сферу деятельности, как журналистика. Все вышесказанное и определяет актуальность нашей работы.

Целью данной статьи является рассмотрение современной роботизированной журналистики в контексте отношения к ней широкой аудитории и специалистов.

Задачи исследования:

– выявление наличия/отсутствия у широкой аудитории и специалистов представлений о робожурналистике;

– обозначение направлений ознакомления отечественной аудитории с возможностями применения искусственного интеллекта в современных медиа.

Научная новизна: проникновение искусственного интеллекта во все сферы жизни современного социума заставляет по-новому взглянуть на проблему расширения представлений о возможностях его применения в сфере массмедиа.

Теоретическая значимость работы заключается в обобщении и систематизации материалов по теме исследования. Практическая значимость определяется возможностью применения результатов исследования в практической деятельности журналиста.

Очевидно, что «деформация сложившейся системы социально-экономических отношений», участниками которой все мы сегодня являемся, «стала одной из причин ускорения темпов цифровизации общества, которая сопровождается бурным и повсеместным использованием цифровых технологий» [1, с. 59]. Искусственный интеллект (далее ИИ) внедряется в журналистику уже многие годы. Данный процесс более активно и удачно протекает в странах Запада. Он направлен в первую очередь, как и все технологии, на облегчение работы человека, в данном случае журналиста. Это заключается в ускорении выпуска медиаконтента, более быстром анализе данных (big data) и их проверке (фактчекинг). Однако это не означает, что журналист останется без работы. Как отмечают исследователи [2], ИИ способен сделать только 20% работы. В основном данная работа включает фактчекинг и сбор информации, что позволяет журналистам уделить больше времени рассказу, улучшить качество содержания статьи.

Под роботизированной журналистикой понимается система алгоритмов, способная решить самые разные задачи. На данный момент большинство алгоритмов занимается рутинными процессами в работе журналиста, которые можно автоматизировать, например, составление одинаковых по структуре текстов или заметок. Отсюда следует, что робожурналистика представляет собой комплекс средств по решению каждодневных задач, предназначенных для упрощения и ускорения работы журналистов. Российский эксперт по разработке новых продуктов Михаил Калашников из Tribuna&Sports.ru оценивает робожурналистику следующим образом: «Это способ, когда робот делает грязную работу, а человек дорабатывает до конца» [3].

В свою очередь, знаменитый американский ученый, специализирующийся на ИИ, Нильсон Н. вовсе утверждает, что для ИИ характерна небольшая замкнутость, касающаяся «механизмов работы в сфере восприятия, рассуждения, обучения и общения в новой и тяжёлой среде» [4, с. 274].

Ещё один зарубежный исследователь и журналист Ник Ньюман предложил несколько базисных направлений для использования ИИ в журналистике:

– персонализированный контент, основанный на предпочтениях аудитории;

– автоматизацию работы с историями и видео;

– разработку инструментов, способных помочь журналистам преодолевать информационную перегрузку [5, с. 33].

На данный момент у признанных мировых СМИ, например, New York Times, The Guardian, Forbes и так далее, уже имеется продолжительный опыт работы с робожурналистами, ежедневно использующимися для создания журналистского контента [6; 7]. К такому виду публикаций относятся финансовые новости, прогнозы погоды и землетрясений, ситуации на дорогах, результаты спортивных состязаний и т. д. Тем не менее существует немало алгоритмов, способных составить дайджест на основе полного анализа всех событий и статистики за неделю.

Более того, уже сейчас алгоритмы могут писать короткие новостные тексты, а по прогнозам исследователей к 2027 году больше чем 90% новостных статей будут написаны цифровыми журналистами [8].

Также экспертами выдвинута теория, что в ближайшее время будет расти разрыв между журналистами, способными работать и общаться с ИИ, и теми, кто не сможет это делать. Можно предположить, что современные журналисты, ориентированные на современные технологии, внесут не меньший вклад в развитие ИИ, чем программисты и инженеры [9]. Высокий уровень профессиональной квалификации позволит журналисту составлять такие тексты, в которых «языковые единицы приобретают новый смысл, выполняя новые текстообразующие функции» [10, с. 322], что является залогом их эффективного воздействия на целевую аудиторию.

Для российского медиапространства не характерно наличие большого количества массмедиа с интегрированными в их работу алгоритмами. Одним из немногих исключений можно назвать медиа Sports.ru, внедряющее подобного рода современные алгоритмы для ведения спортивных новостных колонок и генерацию для них различных заголовков.

Попробуем исследовать отношение отечественной аудитории к вопросам применения возможностей ИИ в сфере массмедиа. В рамках исследования нами был применён метод анкетирования в форме социологического опроса респондентов. Опрос проводился среди мужчин и женщин в возрасте от 18 до 60 лет (средний возраст 27 лет), пользующихся социальной сетью Интернет. Общее число респондентов – 89 человек. В анкете было представлено 13 вопросов. Хронологические рамки опроса – вторая половина 2022 года.

Анкета была разбита на 4 блока. Каждый блок посвящен следующим темам: осведомленности респондентов о функциональных особенностях ИИ в работе массмедиа, отношению к будущим изменениям массмедиа и общества в целом в контексте развития подобных технологий, сравнению и оценке контента, написанного ИИ и человеком (были подобраны примеры текстов, написанных алгоритмами и человеком), заключительный блок включал в себя общую информацию о респонденте.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о низкой осведомленности российской аудитории о наличии роботизированной журналистики в отечественных массмедиа, а также о её функционале и применимости на практике. Непосредственно в самой анкете не было описания цели анкетирования, оно носило анонимный характер, в вопросах отсутствовала эмоциональная составляющая, что позволило получить более открытые ответы. Респонденты были выбраны путем персональной рассылки либо случайной выборки.

В ходе исследования мы выяснили, что новостную информацию отечественная аудитория предпочитает получать в течение всего дня. И для этого лучше всего подходит новостная лента социальных сетей или мессенджеров, с чем, кстати, согласны отдельные исследователи [11, с. 127]. Согласно полученной статистике, отечественная аудитория чаще всего получает информацию при помощи социальных сетей – 91,8% («ВКонтакте», «Твиттер» и т. д.). Далее с результатом в 59,5% располагаются социальные медиа и мессенджеры («Ютьюб», «Ватсап», «Телеграм» и пр.). Реже всего респонденты узнают информацию в профессиональных массмедиа – 37,3%. Отсюда можно сделать несколько выводов о том, что российская аудитория зачастую получает информацию из Интернета, где самым малочисленным каналом информации являются специализированные издания, создаваемые профессиональными журналистами. Причины таких результатов нам видятся в наличии дополнительных каналов у большинства профессиональных массмедиа в социальных медиа или мессенджерах.

Практически все респонденты (96,8%) используют или не против использования технологий с наличием ИИ на постоянной основе в своей жизни, оставшиеся 3,2% высказались нейтрально или негативно. Самыми популярными ответами среди респондентов об использовании интернет-технологий в повседневной жизни являются ответы об обращении за различными рекомендациями, обращениями к новостной ленте (61,4%) в уже вышеупомянутом «ВКонтакте» или музыке по предпочтениям в Яндексе (65,3%). Также популярным ответом был подбор различных текстов и книг в сервисах сторителлинга – 38,6%. Данная статистика подтверждает статистику предыдущего блока, т. к. 2 из 3 самых популярных ответов относятся к социальным сетям.

Важный блок, на который стоит обратить внимание в нашем исследовании, – это раздел, посвященный ИИ в сфере массмедиа. Большей части респондентов (77,3%) до участия в опросе никогда не приходилось слышать о робожурналистике. Отсюда можно сделать вывод, что, отвечая на вопросы из этого блока, они руководствовались логикой, а не научными или научно-популярными трудами или теориями. Одной из поставленных задач данного исследования является выявление того, насколько успешно респонденты смогут определить авторство подготовленных материалов: человек это или ИИ. Для выполнения данного задания респондентам было предложено шесть вопросов, три из которых представляли собой графики и три – тексты. В результате подавляющее большинство респондентов правильно определили авторство – в 4 из 6 случаев. Предлагаем рассмотреть те вопросы, на которые отвечающие чаще всего давали неверные ответы.

Первый вопрос содержал несколько вариантов текста на одну и ту же тему. Респондентам было предложено определить, автором какого из этих двух текстов могут быть алгоритмы ИИ. Согласно их ответам, тот текст, в котором имелись сложные предложения и цитата, был написан человеком. Более простой текст, не имевший эмоциональной окраски и информационной нагрузки, был выбран как текст, написанный ИИ. Можно сказать, что на это повлиял стереотип о «глупом» компьютере. Согласно статистике, 54,3% респондентов отдали авторство более простого текста алгоритмам, 15,7% решили, что программа является автором обоих материалов, 8,9% посчитали, что автор этих текстов человек-журналист. В итоге правильно ответили только 21,1% респондентов.

Кроме того, 52,8% участников опроса ошиблись в выборе автора статистической инфографики заболеваемости коронавирусом в России за сутки. Инфографика была взята из новостного канала «Лентач». Данный новостной канал публикует открытую статистику, собранную ИИ, однако оформлением инфографики занимается человек. Респонденты предположили, что алгоритмы формируют инфографики вместе со сбором статистики, а человек уже не делает подобную работу. Но на данный момент очень малая доля российских массмедиа может позволить полноценное использование ИИ в работе: не все издания России способны позволить себе внедрение алгоритмов ИИ для полноценного замещения. Именно поэтому наибольший объем работы все ещё выполняет человек-журналист.

Респонденты также отметили, что даже при полном внедрении ИИ в российские СМИ у людей-журналистов останется довольно много работы, с которой программа не справится. Например, 91,5% респондентов предполагают, что человек продолжит проводить журналистские расследования, 88,4% – написание критических рецензий и статей, а 82,7% считают, что человек займется подготовкой аналитических и социальных статей. Больше половины участников опроса (60,4%) отмечают, что им неважно, является ли автором новостных материалов человек или ИИ. Вместе с тем 47,2% опрошенным замена журналиста на ИИ кажется неэтичной. В связи с этим можно сделать вывод, что для отечественной аудитории неважно, кто автор журналистских статей, однако с точки зрения морали респондентам важно, чтобы не произошла полная автоматизация журналистского процесса и полная замена людей на алгоритмы.

На сегодняшний момент массмедиа не являются для большинства пользователей важнейшим каналом получения информации в Интернете. Социальным сетям удалось завоевать большую часть аудитории, поэтому большинство но-

вых алгоритмов внедряются непосредственно в них, что еще больше улучшает их работу и взаимодействие с пользователями. Большинство пользователей отдают предпочтение умным лентам и персонализированному уникальному контенту.

Совсем малое количество современных людей не сталкивались с технологиями ИИ в своей повседневной жизни, в то время как 96,8% пересекались с ними и не против их использования и дальнейшего внедрения в медиа.

Вопросы с выбором авторства текстов и диаграмм дали понимание того, что у пользователей имеются базовые представления о робожурналистике, однако большая часть пользуется шаблонами и стереотипами, представляя работу ИИ. Самые распространенные стереотипы связаны с тем, что компьютер не может творчески подходить к работе, например, научиться анализировать или писать критические статьи или тексты простым языком, без эмоциональной окраски. Поэтому многие респонденты ошиблись при выполнении соответствующих заданий.

Полученная статистика подтвердила мнения различных исследователей относительно того, что невозможно полностью заменить живого журналиста на ИИ. Более того, пользователи отметили, что благодаря человеческому авторству журналистские расследования и другие аналитические жанры будут популярны и в будущем. Пользователям в целом безразлично, кто автор журналистской статьи или новостной колонки. Тем не менее практически половина респондентов (47,2%), руководствуясь этическими соображениями, негативно относится к замене живого журналиста на ИИ. Значимость этической составляющей отмечают и специалисты [12].

По итогам анкетирования можно сделать вывод о том, что опрошенные пользователи имеют поверхностное представление о работе и применении ИИ в журналистике. Всего 12% людей, принявших участие в опросе, ответили, что знали про робожурналистику до анкетирования.

Нельзя не согласиться и с рядом авторов, отмечающих, что «стремительное появление в нашей жизни новых форм коммуникации, таких как Интернет, СМС-общение, соцсети … обедняет словарный запас, понижает уровень культуры речи» [13, с. 20], но, осознавая негативные последствия данных процессов, приходится признать, что прогресс необратим... Думается, потребность применения ИИ в отечественных медиа в целом высокая, несмотря на низкий уровень информативности аудитории и специалистов. Перспективы использования робожурналистики имеют, как нам представляется, положительный характер, причем в основном в социальных медиа, поскольку профессиональные СМИ не всегда могут позволить себе полноценное внедрение новых технологий в работу редакции.

Решить проблему недостатка информации и повысить общее представление о технологиях и функционировании робожурналистики у отечественной аудитории представляется возможным, пробудив интерес пользователей к данным технологиям посредством различных научно-популярных и образовательных каналов в СМИ и социальных сетях.

Библиографический список


1. Малютина Е.Л., Ларина Н.А. Цифровые бизнес-экосистемы как новая социальная реальность. *Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии*. 2022; № 2 (77): 59–62.
2. Marconi F., Siegman A. The Future of Augmented Journalism: A guide for newsrooms in the age of smart machines. *JournalismAI*. 2017. Available at: https://journalismai.com/2017/02/22/future-of-augmented-journalism-ap-2017/
3. *Колонка блогов Tribuna на российском спортивном интернет-портале Sports.ru*. Available at: https://www.sports.ru/tribuna/
4. Nilsson J. *Artificial Intelligence: A New Synthesis*. Burlington, Massachusetts, Morgan Kaufmann Publishers, 1998.
5. Newman N. *Journalism, Media, and Technology Trends and Predictions 2019*. University of Oxford, 2019.
6. Замков А.В., Крашенинникова М.А., Лукина М.М., Цынарёва Н.А. Роботизированная журналистика: от научного дискурса к журналистскому образованию. *Медиаскоп*. 2017; № 2. Available at: http://www.mediascope.ru/2295
7. Peiser J. The Rise of the Robot Reporter. *The New York Times*. 2019 Available at: https://www.nytimes.com/2019/02/05/business/media/artificial-intelligence-journalism-robots.html
8. Levy S. Can an Algorithm Write a Better News Story Than a Human Reporter? *Wired*. 2012. Available at: https://www.wired.com/2012/04/can-an-algorithm-write-a-better-news-story-than-a-human-reporter/
9. Antheaume A. Are you fluent in AI? *NiemanLab*. 2017. Available at: https://www.niemanlab. org/2017/12/are-you-fluent-in-ai/
10. Дубова М.А., Ларина Н.А. Формирование навыков анализа художественного текста. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 322–324.
11. Градюшко А.А. Дигитализация белорусских печатных СМИ: модели использования социальных медиа. *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2017; № 3 (25): 127–134.
12. Малютина Е.Л. Государственные служащие: формирование профессионально-этических компетенций. *Педагогическое образование и наука*. 2018; № 2: 124–127.
13. Дубова М.А., Ларина Н.А. Развитие речи дошкольников в цифровом обществе: методика работы с текстом. *Педагогическое образование и наука*. 2021; № 6: 20–25.


References


1. Malyutina E.L., Larina N.A. Cifrovye biznes-`ekosistemy kak novaya social'naya real'nost'. *Konkurentosposobnost' v global'nom mire: `ekonomika, nauka, tehnologii*. 2022; № 2 (77): 59-62.
2. Marconi F., Siegman A. The Future of Augmented Journalism: A guide for newsrooms in the age of smart machines. *JournalismAI*. 2017. Available at: https://journalismai.com/2017/02/22/future-of-augmented-journalism-ap-2017/
3. *Kolonka blogov Tribuna na rossijskom sportivnom internet-portale Sports.ru*. Available at: https://www.sports.ru/tribuna/
4. Nilsson J. *Artificial Intelligence: A New Synthesis*. Burlington, Massachusetts, Morgan Kaufmann Publishers, 1998.
5. Newman N. *Journalism, Media, and Technology Trends and Predictions 2019*. University of Oxford, 2019.
6. Zamkov A.V., Krasheninnikova M.A., Lukina M.M., Cynareva N.A. Robotizirovannaya zhurnalistika: ot nauchnogo diskursa k zhurnalistskomu obrazovaniyu. *Mediaskop*. 2017; № 2. Available at: http://www.mediascope.ru/2295
7. Peiser J. The Rise of the Robot Reporter. *The New York Times*. 2019 Available at: https://www.nytimes.com/2019/02/05/business/media/artificial-intelligence-journalism-robots.html
8. Levy S. Can an Algorithm Write a Better News Story Than a Human Reporter? *Wired*. 2012. Available at: https://www.wired.com/2012/04/can-an-algorithm-write-a-better-news-story-than-a-human-reporter/
9. Antheaume A. Are you fluent in AI? *NiemanLab*. 2017. Available at: https://www.niemanlab. org/2017/12/are-you-fluent-in-ai/
10. Dubova M.A., Larina N.A. Formirovanie navykov analiza hudozhestvennogo teksta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 322-324.
11. Gradyushko A.A. Digitalizaciya belorusskih pechatnyh SMI: modeli ispol'zovaniya social'nyh media. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2017; № 3 (25): 127-134.
12. Malyutina E.L. Gosudarstvennye sluzhaschie: formirovanie professional'no-`eticheskih kompetencij. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2018; № 2: 124-127.
13. Dubova M.A., Larina N.A. Razvitie rechi doshkol'nikov v cifrovom obschestve: metodika raboty s tekstom. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2021; № 6: 20-25.


*Статья поступила в редакцию 07.12.22*

УДК 316.772.4 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-337-340

***Atyaksheva D.A.,*** *teaching assistant (English), Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: daria.atyaksheva@yandex.ru*

***Azizova L.A.,*** *student, Faculty of Taxes, Audit and Business Analysis, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: lamiya.azizova.03@mail.ru*

**THE INFLUENCE OF BUSINESS ETHICS ON BUILDING BUSINESS RELATIONSHIPS (ON THE EXAMPLE OF AZERBAIJAN AND GERMANY).** The article studies the influence of business ethics on the proccess of building a business relationship between representatives of different cultures. According to the author, it is not enough to know the language or the field of activity of a business partner to conduct effective negotiations, as the communication includes not only a verbal component, but also a non-verbal one, as cultural differences. If a business partner does not know the culture of the other party, then in reality such communication can provoke various kinds of barriers. The article dwells on the fact that learning features of your interlocutor is an integral part of the preparation for negotiations. The study reveals a number of differences in business ethics between representatives of Azerbaijan and Germany and prepared recommendations to avoid conflict. The authors conclude that after analyzing the peculiarities of the business culture of Azerbaijan and Germany, it can be concluded that in the process of communica-

tion there may be problems in communication and understanding due to the possession of a minimum amount of ideas about both the culture of a representative of another country and his manner of communication.

*Key words:* **ethics, standards of behavior, negotiations, cultural differences, cross-cultural communication.**

***Д.А. Атякшева,*** *асс., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: daria.atyaksheva@yandex.ru*

***Л.А. Азизова,*** *студентка, Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: lamiya.azizova.03@mail.ru*

# ВЛИЯНИЕ БИЗНЕС-ЭТИКИ НА ПОСТРОЕНИЕ ДЕЛОВЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СФЕРЕ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АЗЕРБАЙДЖАНА И ГЕРМАНИИ)

В статье рассматривается влияние бизнес-этики на построение деловых отношений между представителями различных культур на примере Азербайджана и Германии. По мнению автора, знание языка или сферы деятельности своего бизнес-партнера недостаточно для проведения эффективных переговоров, поскольку коммуникация включает в себя не только вербальную составляющую, но и невербальную, то есть культурные различия. Если бизнес-партнер не владеет информацией о культуре другой стороны в полной мере, то в реальности такая коммуникация может спровоцировать появление различного рода проблем. В статье идет речь о том, что изучение такого вида особенностей коммуниканта является неотъемлемой частью подготовки к переговорам среди представителей, поскольку проявление уважения к культуре в целом и к бизнес-культуре в частности является жестом уважения для принимающей стороны. В ходе исследования был выявлен ряд различий в бизнес-этике между представителями Азербайджана и Германии и подготовлены рекомендации для избегания конфликта.

*Ключевые слова:* **бизнес-этика, переговоры, культурные различия, межкультурная коммуникация.**

Актуальность данного исследования обусловлена глобализацией как современного общества в целом, так и бизнес среды. В современных реалиях мы можем заметить, что число зарубежных компаний-партнеров стремительно растет, вследствие чего растет острая необходимость взаимодействия представителей различных культур более тесно. Но из-за недостаточного информирования о культуре партнера могут возникнуть конфликты культур, которые в дальнейшем приведут к серьезным последствиям [1–8]. Принято считать, что взаимоотношения не несут в себе главной роли, им придают, скорее, вспомогательную роль, однако в некоторых случаях стоит помнить, что взаимоотношения – это основа всего. Поскольку взаимоотношения между людьми – один из самых важных элементов в мире, особенно в бизнес-системе, где в их основе лежит внутренний мир человека, его психологическая характеристика, культурная принадлежность. Следовательно, чтобы регулировать внешний мир, надо начать с внутреннего. Этика – это и есть регулирование внешнего мира посредством внутреннего, и именно поэтому в XXI веке ей придают столь значительное внимание. Чтобы обозначить, что такое этика, стоит обратиться к словарю С.И. Ожегова: «Этика – это совокупность норм поведения. Этика – это философское учение о морали, ее развитии, принципах, нормах и роли в обществе» [5]. Таким образом, этика призывает человека к нравственности посредством побуждения к следованию определенной совокупности норм поведения – так она решает поверхностные проблемы, вызываемые именно недостатком этических норм.

Цель исследования – разработать методы сглаживания конфликтов посредством этических норм и правил, найти способы улучшения взаимоотношений посредников из стран с конфликтующей культурой.

Для достижения поставленной цели требуется решить следующие задачи:

1. Дать комплексную характеристику принципам деловой этики.
2. Выявить особенности культуры Азербайджана и Германии.
3. Найти конфликтующие моменты в культуре вышеуказанных стран.
4. Разработать рекомендации по совершенствованию взаимоотношений партнеров из вышеуказанных стран.

Методами исследования являются теоретические (анализ научно-методической литературы с целью обобщения и систематизации научных поисков по проблеме исследования) и эмпирические (для анализа полученных сведений).

Важную роль в рамках исследования влияния бизнес-этики на построение деловых взаимоотношений играют концепции, выдвинутые как отечественными, так и зарубежными учеными, например: Зябриков В.В., Иванов А.С., Смирнов И.Л., Porter L. и другие. Научные исследования свидетельствуют о том, что соблюдение бизнес-этики своего партнера по бизнес-переговорам не только влияет на качество проводимых мероприятий, создавая такие положительные качества, как оптимистическое отношение к восприятию информации и расположенность к собеседнику, усиливают социальные отношения, но и существенно увеличит шансы проведения эффективных переговоров.

Научная новизна исследования заключается в разработке рекомендаций по совершенствованию взаимоотношений партнеров, которые являются представителями различных культур.

Теоретическая значимость статьи заключается в анализе культурных различий в бизнес-этики различных стран – Азербайджана и Германии. Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты данной статьи имеют прикладное применение в формировании методических рекомендаций по проведению переговоров среди представителей различных культур.

**Понятие бизнес-этики и ее особенности**

Впервые наиболее пристально изучать бизнес-этику стали в начале 1980-х гг. Хотя еще не все ученые и представители непосредственно делового мира пришли к согласию относительно важности вопроса об этике в бизнесе, многие начали внедрять корпоративную этику в деловые коммуникации.

Согласно А.С. Ивановой, под деловой этикой стоит понимать совокупность моральных требований, основанных на открытости, честности, способности эффективно функционировать на рынке в соответствии с действующим законодательством, установленными правилами и традициями, а также верности данному слову [4, с. 72].

И.Л. Смирнова и М.В. Соловьева рассматривают деловую этику с двух сторон: со стороны специализированных под каждую среду принципов и со стороны общепринятых норм. Изучая бизнес-этику со второй стороны, авторы приходят к такому выводу, что ее не существует, поскольку есть общепринятая этика как набор определенных правил поведения людей [6, с. 108]. Однако в итоге они выделяют общее определение понятия «бизнес-этика»: «Деловая этика, или бизнес-этика – это правила и нормы, ценности и убеждения, манера общения и другие факторы, разделяемые всеми сотрудниками организации. Данные правила регламентируют поведение и образ мысли как при внутриорганизационном взаимодействии членов компании, так и в отношениях с внешней средой».

**Особенности бизнес-этики**

Деловая этика подразумевает под собой не только четко определенные нормы, но и принципы, из которых эти нормы состоят. Например, деловая этика включает в себя такие принципы, как:

– не допускать по отношению к другому таких поступков, каких бы не желал видеть по отношению к себе;

– важно исправить этическое нарушение независимо от того, когда и кем оно было допущено, поступать так, чтобы это способствовало развитию организации с моральной точки зрения, следить, чтобы поступки не выходили за черту моральных норм;

– со стороны сотрудников организации должно быть терпимое отношение к моральным устоям, традициям, действиям, имеющим место в других организациях, регионах, странах;

– не давить на подчиненных, не проявлять насилия, например, в командной манере ведения служебного разговора;

– стремиться к бесконфликтности;

– должна быть свобода, не ограничивающая права других [4, с. 73].

Это еще не все принципы бизнес-этики, их, несомненно, больше. Однако каждый из них показывает, что бизнес-этика направлена на установление благоприятного климата в организации и деловой среде.

Таким образом, вышеуказанные принципы показывают функциональность бизнес-этики, ее важность. Она упорядочивает отношения между сотрудниками и другими членами организации, партнерами из разных организаций. В деловой среде легко можно подвергнуться влиянию прибыли, есть даже пословица на эту проблему: «в бизнесе друзей не бывает»; «на войне все средства хороши» – цитата не редко используется в сфере бизнеса. Бизнес-этика, таким образом, служит неким напоминанием о человечности, важности соблюдения норм и правил, ведь сама бизнес-этика стала популярна именно тогда, когда бизнес стал неэффективен в силу того, что все «играли» по своим правилам, был пик коррупции, обманов и так далее [6, с. 109]. Именно бизнес-этика внесла упорядоченность в деловые отношения.

**Устная и письменная бизнес-этика**

Деловой этикет распространяется не только на взаимоотношения сотрудников в процессе работы и в офисе – включает в себя и переписку. Таким образом, деловой этикет разделяется на устную и письменную формы общения людей.

В письменном деловом общении этикет проявляется в форме и содержании документов, способах обращения, выражениях просьб, отказов, претензий. Соблюдение бизнес-этики в переписке дает понимание об уровне культуры собеседника, помогает сделать выводы о его грамотности, организованности, а также желании сотрудничать. Также соблюдение норм письменного делового общения позволяет наиболее точно выразить цель переписки, что повышает ее эффективность [4, с. 70].

Устный же этикет помогает во всех остальных случаях, где нужно быстро выражать свои мысли и идеи. Именно он дает первое впечатление о человеке, которое влияет на все последующее отношение к нему [4, с. 71]. Нередко деловые переговоры заканчиваются, даже не успев начаться, не из-за несовершенности предлагаемых идей, а именно из-за того, что стороны друг другу не подходят. Довольно часто сторона, не знающая культурных особенностей страны другой стороны, оскорбляет ее, даже если подразумевался комплимент. Вопросы взаимоотношений в деловой среде решает деловая этика, именно вышеперечисленные причины диктуют необходимость ее соблюдения.

**Бизнес-этика Азербайджана и ее особенности**

Азербайджан относится к мусульманским странам, ведь около 95 % жителей являются мусульманами [6]. Однако религия в Азербайджане не является государственной, ведь Азербайджан, прежде всего, светская страна. Несмотря на это, религия сильно повлияла на особенности взаимоотношений между азербайджанцами, а также на их обычаи и традиции. Именно это в первую очередь стоит учитывать туристу, бизнес-представителю и посреднику из других стран.

Прежде всего, стоит отметить, что азербайджанцы очень почитают старших. Поэтому при виде старшего по возрасту, который считается главным, младший должен вставать. Корпоративная культура строится по типу «семья», где главным является старший, а другие обязаны его уважать и не обсуждать его указания. Старшие же берут на себя всю ответственность и заботятся о младших. На этот случай есть азербайджанская пословица: «Молод – силен, стар – умен. На стариках семья держится».

Приветствие между деловыми партнерами включает в себя крепкое рукопожатие. Из особенностей тут можно выделить то, что те, кто пришел раньше, встают, чтобы поприветствовать тех, кто пришел позже. Также обращаются обычно не по отчеству, а используя такие слова, как «муаллим» (учитель), если обращаются к мужчине, и «ханым» (госпожа), если обращаются к женщине [6]. Выглядит это так: «Салам, “имя” муаллим/ханым».

Назначают встречи в Азербайджане заранее, причем тут обязательно действует практика их подтверждения – присутствие на встрече заранее подтверждается в вечер перед встречей или же в день встречи.

Одеваться на встречи азербайджанцы предпочитают в деловом европейском стиле, однако для женщин юбка должна быть длинной, блуза или пиджак – с рукавом не менее чем до локтя [1, с. 249].

Говоря о времени работы, тайм-менеджменте, стоит упомянуть, что тут влияние религии особенно сильно. Во-первых, мусульмане совершают намаз (молятся) 5 раз в день. Для этого есть определенное время, поэтому не стоит удивляться или относиться плохо к тому, что ваш партнер может во время встречи выйти на несколько минут. Если же вы хотите провести переговоры без пауз, ознакомьтесь предварительно со временем совершения намаза.

Также у мусульман есть священный месяц Рамазан, который изменяется каждый год – он подразумевает под собой пост, длящийся от рассвета до заката, после заката мусульмане открывают его принятием пищи. Поэтому в этот месяц не стоит приглашать азербайджанцев на переговоры за обеденный стол [1, с. 250].

Большую роль в деловых отношениях в Азербайджане играют личные отношения – если вы установите доверительные, теплые, дружественные отношения, вероятность заключить удачную сделку у вас повысится. Также в общении азербайджанцам свойственна эмоциональная жестикуляция, они стоят близко друг к другу, когда разговаривают.

Стоит обозначить, какие темы приветствуются для светской беседы, а какие – нет. Азербайджанцы очень гордятся своей страной, поэтому темы о культуре, природе и истории страны будут всегда высоко цениться. Также в Азербайджане принято спрашивать о семье, родственниках – им важно хорошо узнать партнера на личном уровне. Поэтому такие темы не должны смущать делового партнера – для азербайджанцев переход на личные темы не считается грубостью.

Избегать же следует тем религии, особенно если собеседник в этом плохо разбирается. Также темы о любых конфликтах на уровне политики тоже следует не затрагивать, например, Карабахский конфликт.

**Бизнес-этика Германии и ее особенности**

Культура Германии, как представительницы западных традиций, отличается от восточной культуры Азербайджана. Нередко это может вызвать недопонимание между партнерами – представителями данных стран, для предотвращения чего и надо знать национальные особенности делового этикета каждой страны.

Отличает Германию от Азербайджана прежде всего то, что тип корпоративной культуры тут – «Эйфелева башня» [3, с. 245]. Организация функций и полномочий напоминает Эйфелеву башню, где от верхушки до низа количество сотрудников увеличивается по форме треугольника. Управление идет сверху вниз. Отличие от присущего Азербайджану типа корпоративной культуры состоит в том, что глава компании – не «отец», заботящийся о своих сотрудниках. В немецких компаниях все четко разделено, проявление личных отношений считается замедляющим развитие организации, следовательно, вредным. В таких компаниях все только руководствуются полномочиями и функциями, у которых есть четкие границы.

Как известно, немцы очень педантичны в вопросах бизнеса. Никаких личных отношений в бизнесе не присутствует. Поэтому тут неудивительно, если разведенная пара успешно ведет совместный бизнес, а друзья после спора в офисе дружно обедают в ресторане. Дела бизнеса никак не касаются личной жизни и наоборот.

Влияние данного факта для иностранного партнера состоит в том, что он не должен рассчитывать на налаживание дружеских отношений в процессе совместного проекта и деловых связей. Немцы часто даже не проводят светскую беседу после приветствия. Они сразу переходят к переговорам, к делу. Следует свести к минимуму личное общение, а также юмор – представитель немецкой деловой культуры может это оценить как легкомысленность и небрежность, что понизит вероятность успешной сделки.

Чаще всего тут стремятся к индивидуализму – решать задачи коллективно у них не принято. Если попытаться помочь им в решении какой-то задачи – они сочтут это как недоверие к ним, излишнее вмешательство не приветствуется.

Немцы очень любят порядок, отчасти ради высокого уровня избегания неопределенности [2, с. 110]. Тут лучше не прибегать к импровизации – немцы этого не оценят. Стоит тщательно подготовиться к встрече, заранее сформулировать цели и задачи, им важно, чтобы все было четко и по порядку. Также немцы любят, когда им предоставляют информацию в презентациях, графиках, списках.

**Сравнительный анализ бизнес-этики двух стран**

Таким образом, стоит сделать вывод, что по многих пунктам деловая этика Азербайджана и Германии различается. Обозначим это еще раз.

Во-первых, корпоративная культура – очень важный элемент в понимании того, как именно привыкли партнеры работать. Азербайджану свойственна корпоративная культура по типу «семья», подразумевающая некоторое снятие ответственности с сотрудников, заботу старшего руководителя о них, но при том, что сами сотрудники беспрекословно подчиняются ему. Руководитель для них – «отец», которого надо уважать. Корпоративная культура по типу «Эйфелева башня», свойственная Германии, показывает, что немцы очень индивидуальны, самостоятельны в своей работе, они не терпят вмешательства и выполняют все свои задачи исключительно сами.

Во-вторых, немаловажный момент в деловом общении – отношение самих представителей к рабочему процессу. Если азербайджанцы не разграничивают бизнес и личные отношения – тут выстраиваются связи не только рабочие, но и дружественные, то немцы такого не терпят, и у них деловые отношения не пересекаются с личными, поэтому азербайджанцам немцы покажутся сухими и незаинтересованными в совместной работе, а немцам азербайджанцы – неорганизованными и незаинтересованными в проекте.

Однако они также похожи друг на друга в некоторых моментах. Например, обе стороны тщательно относятся к пунктуальности – назначать встречи заранее и подтверждать их, а также тщательно относиться к времени работы. Также обе культуры соблюдают деловой стиль в одежде, разве что у немцев женщинам принято носить брюки, а не юбки – все для практичности и эффективности. Но современный Азербайджан не рассматривает это как оскорбление или что-то неправильное. Хоть страна и мусульманская, культура других, особенно в деловых вопросах, не задевает их религиозных чувств. Главное, чтобы одежда была официальной и скромной.

Несмотря на наличие общих моментов, различия все же существенны, поэтому их стоит сглаживать. Если говорить насчет первого различия, оно состоит в различии социальных статусов. Однако в переговорах, деловых встречах часто нет большой разницы между статусом. Также зачастую тип корпоративной культуры относится только к отношениям внутри организации, а деловые переговоры проводятся между организациями как таковыми. В любом случае, учитывая эти два факта, стороны могут легко договориться.

Сухость и холодность представителя немецкой деловой культуры не должны в большой мере смущать представителя азербайджанской деловой культуры, ведь каждая сторона должна понимать, что различие в менталитете, в культуре сторон есть, и не следует ожидать от партнера того, что присуще какой-то стороне. Именно поэтому азербайджанцам следует просто не давить так сильно на немцев, а сосредоточиться на работе, а немцам не следует обижаться на попытку партнера из Азербайджана узнать что-то о его семье, ведь для него это является просто проявлением вежливости.

Таким образом, проанализировав особенности деловой культуры Азербайджана и Германии, можно прийти к выводу, что в процессе коммуникации могут возникать проблемы в общении и понимании по причине владения минимальным объемом представлений как о культуре представителя другой страны, так и его манере общения. Поскольку каждая культура обладает своими особенностями, в чем-то культуры сильно различаются, а в чем-то очень похожи, и дан-

ные расхождения могут негативно повлиять на ход переговоров представителей соответствующих лингвокультур. Поэтому проблеме выработки стратегий, которые направлены на нейтрализацию возникновения данных барьеров, должно уделяться значительное внимание в процессе межкультурной коммуникации, а в частности и бизнес-переговоров. Сгладить противоречия поможет бизнес-этикет, включающий специфику каждой страны. Поэтому перед встречей стоит не только подготовить материалы проекта, но и узнать о культуре партнера, ее особенностях, которые, бесспорно, имеют влияние на успешность переговоров.

Библиографический список

1. Вагина В.О. Деловой этикет в Азербайджане. *Наука в современном обществе: закономерности и тенденции развития.* Пермь: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2017: 248–251.
2. Ветринская В.В. Сравнительный анализ деловых культур Германии и Испании как рефлексия национальных культурных ценностей. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 4: 109–112.
3. Зябрико В.В. Сравнительный анализ классификаций национальной деловой культуры на основе единой типологии. *Проблемы современной экономики*. 2015; № 4: 244–247.
4. Иванов А.С. Этика бизнеса. *Российский внешнеэкономический вестник*. 2008; № 7: 70–73.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва, 1997.
6. *Религия в Азербайджане.* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D0%BB%D0%B8%D0%B3%D0%B8%D1%8F_%D0%B2_%D0%90%D0%B7%D0%B5%D1%80%D0%B1%D0%B0%D0%B9%D0%B4%D0%B6%D0%B0%D0%BD%D0%B5
7. Смирнова И.Л., Соловьева М.В. Бизнес-этика как приоритетный вектор современного развития организаций. *Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева*. 2021; № 1: 105–111.
8. Samovar L., Porter R. *Intercultural communication*. Belmont: Wadsworth, 2006.

References

1. Vagina V.O. Delovoj `etiket v Azerbajdzhane. *Nauka v sovremennom obschestve: zakonomernosti i tendencii razvitiya.* Perm': Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "A`eterna", 2017: 248-251.
2. Vetrinskaya V.V. Sravnitel'nyj analiz delovyh kul'tur Germanii i Ispanii kak refleksiya nacional'nyh kul'turnyh cennostej. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura.* 2016; № 4: 109-112.
3. Zyabriko V.V. Sravnitel'nyj analiz klassifikacij nacional'noj delovoj kul'tury na osnove edinoj tipologii. *Problemy sovremennoj `ekonomiki*. 2015; № 4: 244-247.
4. Ivanov A.S. `Etika biznesa. *Rossijskij vneshne`ekonomicheskij vestnik*. 2008; № 7: 70-73.
5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva, 1997.
6. *Religiya v Azerbajdzhane.* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D0%BB%D0%B8%D0%B3%D0%B8%D1%8F_%D0%B2_%D0%90%D0%B7%D0%B5%D1%80%D0%B1%D0%B0%D0%B9%D0%B4%D0%B6%D0%B0%D0%BD%D0%B5
7. Smirnova I.L., Solov'eva M.V. Biznes-`etika kak prioritetnyj vektor sovremennogo razvitiya organizacij. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatischeva*. 2021; № 1: 105-111.
8. Samovar L., Porter R. *Intercultural communication*. Belmont: Wadsworth, 2006.

*Статья поступила в редакцию 11.01.23*

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-340-342

***Barakhoeva N.M.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Ingush Language, Ingush Research Institute of the Humanities n.a. Ch.E. Akhrieva; Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: b1arahoi@rambler.ru*
***Galaeva Zh.B.,*** *postgraduate, Department of Ingush Language, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: zharaidat.galaeva@mail.ru*

**ABOUT OF THE STATE OF SOCIO-POLITICAL TERMINOLOGY OF THE INGUSH LANGUAGE.** The article highlights an issue of the current state of socio-political terminology of the Ingush language. In the course of the study, it is revealed that this topic has not been specifically studied in the Ingush language. In this paper, various points of view on the interpretation of the concept of "term" are considered. The linguistic material shows that socio-political terminology is in a certain connection with socio-political vocabulary and is generally used. The study describes periods of formation of the terminology in question. It is established that terminology goes through 3 stages in its formation. The paper groups socio-political terms into 5 thematic groups: political, economic, legal, military and religious terminology. The article also examines ways and means of the appearance of the terms in question. It is established that the main way of the appearance of new terms is borrowing. There are 3 types of borrowings in the Ingush language: borrowings from Russian, internationalisms and borrowings from Oriental languages.

*Key words:* **term, terminology, Ingush language, political vocabulary, socio-political terminology, periodization, systematization, term system.**

***Н.М. Барахоева,*** *д-р филол. наук, проф., ГБУ «Ингушский научно-исследовательский Институт гуманитарных наук имени Ч.Э. Ахриева»; ФГБОУ «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: b1arahoi@rambler.ru*
***Ж.Б. Галаева,*** *аспирант, ФГБОУ «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: zharaidat.galaeva@mail.ru*

# К ВОПРОСУ О СОСТОЯНИИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросу о современном состоянии общественно-политической терминологии ингушского языка. В процессе исследования выявлено, что данная тема в ингушском языке специально не исследована. В данной работе рассмотрены различные точки зрения на трактовку понятия «термин». Языковой материал показал, что общественно-политическая терминология находится в определенной связи с общественно-политической лексикой и носит общеупотребительный характер. В исследовании описываются периоды становления рассматриваемой терминологии. Установлено, что в своем становлении терминология проходит 3 этапа.

*Ключевые слова:* **термин, терминология, ингушский язык, политическая лексика, общественно-политическая терминология, периодизация, этапы развития, систематизация, терминосистема.**

Как известно, согласно закону «О государственных языках Республики Ингушетия» от 16.08.1996 ингушский язык так же, как и русский, должен функционировать в республике Ингушетия во всех сферах общественной и государственной жизни [1]. Соответственно, появляется необходимость в специальной лексике, которая предназначена для использования в социальной и политической сферах деятельности ингушского общества. Именно для этих целей формируется общественно-политический пласт лексики языка.

Вопрос о синхронном состоянии общественно-политической терминологии представляется одной из актуальных проблем ингушской лексикологии. Данная проблема сегодня усугубляется и тем, что в ингушском языкознании отсутствуют специальные исследования, посвященные указанной теме.

Объектом исследования предлагаемой статьи является общественно-политическая терминология ингушского языка.

Целью данной работы является изучение терминологии общественно-политической сферы ингушского языка, установление ее связи с общественно-политической лексикой и выделение этапов в ингушском языке.

Для достижения поставленной цели установлены следующие задачи:

– изучить понятия «термин» и «терминология»;

– рассмотреть основные этапы развития терминологии, и, в частности, периоды развития общественно-политической терминологии ингушского языка;

– определить взаимосвязь общественно-политической лексики и общественно-политической терминологии.

Материалом исследования послужили словари, научные труды и художественная литература.

Научная новизна работы состоит в том, что в ингушском языкознании впервые предпринята попытка исследования общественно-политической терминологии.

Теоретическая значимость данной работы определяется тем, что результаты исследования общественно-политической терминологии могут дать определенный материал для дальнейших исследований и представлять определенный научный интерес для ингушского языкознания в целом.

Практическая ценность предлагаемой статьи определяется возможностью использования результатов статьи в подготовке учебно-методической и специальной литературы для тех, кто изучает ингушский язык.

Прежде чем перейти к анализу проблемы, представляется целесообразным остановиться на дефиниции самого понятия «термин». В словаре О.С. Ахмановой термин характеризуется как «слово или словосочетание специального языка, создаваемое для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [2, с. 474].

Из данного определения следует, что термин обозначает определенное научное понятие, при функционировании оно ограничено в рамках данного научного поля. То есть если в языке слово может иметь несколько значений, то, попадая в определенную область знания, оно приобретает однозначность.

По мнению В.М. Лейчика, в лингвистике существует две точки зрения на трактовку понятия «термин» [3, с. 27]. Сторонниками первого подхода являются Д.С. Лотте и его последователи. Согласно мнению Д.С. Лотте, «термины – это особые слова в лексическом составе естественного языка» [4, с. 39].

Вторая точка зрения основана на определении, предложенном Г.О. Винокуром, и сводится к пониманию терминов не как особых слов, а только как слов с особой функцией.

Несмотря на существование таких разных взглядов на сущность термина, в основе его определений лежат признаки, предложенные Д.С. Лотте еще в 1931 году: термин является частью определенной терминологии, которая выступает в качестве контекста; термин может употребляться изолированно, поэтому он функционирует в рамках определенной терминологии; термин по своей структуре может и не отличаться от остальных единиц лексики. В связи с чем одна и та же лексическая единица может выступать и как термин, и как простое слово [4, с. 35].

Совокупность терминов образует терминологию определенной области знания. По мнению Р.Ю. Кобрина, «терминология» – это совокупность научных и технических определений, которые служат для научного, учебного или производственного общения [5, с. 35].

Терминология проходит систематизацию и анализ, из чего выявляются ее недостатки и формируются методы их устранения и нормализации. Как правило, итогом этой работы становятся терминосистемы – упорядоченное множество терминов с фиксированной связью между ними, которые выражают отношения между определениями, называющими эти термины.

Считается, что прежде чем окончательно сформироваться, терминология определенной области знания проходит 3 этапа своего развития [6, с. 136].

На начальном этапе идет постепенное формирование терминологии на основе профессиональной лексики (иначе говоря, слова определенной профессии сначала функционируют как рабочая лексика данной профессии, а затем становятся обычными терминами). На этой стадии нет каких-либо специальных способов образования терминов.

На втором этапе понятия становятся терминами. Они получают свое толкование. Терминология на данном этапе сформировалась.

Третий этап характеризуется тем, что понятия образуют свою иерархичную систему. Совершенствование терминологической системы в дальнейшем происходит с помощью внутренних ресурсов и в результате взаимообогащения смежных терминологий. Данный этап называют этапом развитой терминологии [6, с. 137].

Процесс формирования общественно-политической терминологии также можно подразделить на эти три этапа.

Известно, что появлению новой общественно-политической терминологии обычно предшествует ряд значимых социально-политических событий государственного и мирового масштабов. Необходимость дать лексические наименования этим процессам и явлениям привели к возникновению своеобразной общественно-политической терминологии, которая является специфической частью современного языкового пространства и служит универсальным средством, описывающим соответствующие концептуальные и реальные социальные объекты [7, с. 35].

Таково, например, происхождение таких терминов, как «холодная война» – глобальное противостояние мирового масштаба в период с 1946 по 1980 годы, «арабская весна» – подразумевает волну протестов, начавшихся в арабских странах в 2010 году.

Изменения в мировом и государственном, социальном и политическом пространствах привели к необходимости особого подхода при изучении и оценке общественно-политических процессов, которые соответствующим образом отражены в языке.

Следует заметить, что изучению общественно-политической лексики посвящены работы А.Л. Голованевского [8], Л.А. Ждановой [9] , Т.Б. Крючковой [10], В.М. Лейчика [3] и др.

Однако, несмотря на наличие исследований в данной области, ряд вопросов, касающихся общественно-политической терминологии, до сих пор остаются недостаточно изученными.

Одним из таких спорных остается и вопрос о взаимосвязи общественно-политической лексики и общественно-политической терминологии.

Как известно, лексика языка должна быть понятна и доступна ее носителям, напротив, терминология предназначена для узких специалистов.

Однако сфера общественно-политической жизни широка и многогранна. Поэтому интенсивное развитие науки и техники, информационно-коммуникационных технологий приводит к тому, что политический язык используют как профессионалы, так и люди, далекие от политики.

В науке представлены различные взгляды на решение данного вопроса. Так, Т.Б. Крючкова и Л.А. Мурадова полагают, что общественно-политическая лексика и общественно-политическая терминология – это самостоятельные подсистемы, которые включают в себя определенные лексические единицы, совпадающие по выражению, но отличающиеся семантически и функционально. И каждая из них имеет много лексических единиц, которые не совпадают ни по выражению, ни по содержанию [10, с. 27; 11, с. 9].

Напротив, А.А. Карамова считает, что общественно-политическая терминология входит в состав общественно-политической лексики [13, с. 12].

По нашему мнению, общественно-политическая терминология входит в состав общественно-политической лексики, являясь самостоятельной, но не обособленной ее частью. Объясняется это тем, что социальные и политические изменения в жизни страны тесно связаны с его обществом. То есть некоторые термины, появляясь в языке для определения специальных понятий, в процессе своего массового использования переходят в разряд общеупотребительной лексики: *1аьдал* – «закон», «власть», *машар* – «мир», «согласие», *боахам* – «хозяйство», «имущество».

*«Ши к1ира хьалха Ч1ими-К1отара мел хинна дезал а цар мел хинна* ***боахам*** *а хьеккха д1адигад г1аьро, дьасса г1овнаш мара дисадац, ккыметтале 1аха ж1али а циск а дац».* – «Две недели назад разбойники забрали всех жителей Чими-Котара, все их имущество, оставив лишь пустые стены, ни собаки, ни кошки [14, с. 71].

Некоторые лексемы используются только в рамках определенных условий или контекста: *пхьарчо* – «стрелок», *зоргаз* – «оружейник», *йоал* – «ссуда». Так, слово «машар» изначально использовалось для обозначения понятия мирного соглашения. Однако в процессе своего массового использования перешло в разряд общеупотребительной лексики, получив еще значения «дружелюбные отношения» или «отсутствие разногласий»: *«Ше дунен т1а мел яьккха ха нахаца* ***машаре*** *волаш яьккхаяр»* [15, с. 37] – «Всю свою жизнь он прожил без разногласий с людьми».

Что касается вопроса изучения терминологии ингушского языка, то исследование данной проблемы было начато еще в 1930-х годах. В то время были изданы некоторые терминологические словари по отдельным отраслям знаний (М.М. Мальсагов [16] , И.М. Джамбулатов [17]).

Отметим, что в развитии ингушского языка И.Э. Солтаханов выделяет два периода – дореволюционный и послереволюционный [18, с. 6].

Дореволюционный период охватывает время до 1917 года. Особенностью данного периода является обозначение понятий и явлений с помощью внутренних возможностей языка. Здесь, как правило, отсутствуют обширные заимствования из других языков. К этому периоду относятся слова общественно-политического содержания: *мехк-кхел* – «совет старейшин», *белхий* – «помощь всей общины в работе», *тхьамада* – «старшина» (административная должность), *эбарг* – «абрек», *б1ил* – «военная весть», *бьячча* – «гонец», *тутмакх* – «арестант», *г1аьр* – «банда», *б1у* – «войско», *сурхо* – «воин», *дошло* – « всадник», *каь* – «представитель общества», *ясакх* – «дань», *г1онча* – «помощник», *аькх* – «доносчик».

*«Хьалххаг1е а д1аях аз, дикаг1а да хьона нийсса жоп далар. Мичав шун* ***тхьамада*** *Орджоникидзе, ккыбола комиссараш?»* [19, с. 138] – «Предупреждаю, для тебя же лучше правильно ответить. Где ваш предводитель Орджоникидзе, другие комиссары?» (Перевод здесь и далее авторов статьи).

*«Ер ва-кх из* ***эбарг****,– аьлар Шахбулата. Ше лоаме к1арга т1а 1охайра»* [19, с. 195] – «Вот он, этот абрек, – сказал Шахбулат. А сам сел на ступеньку лестницы».

Послереволюционный период охватывает хронологию событий с 1917 года по нынешнее время. И включает в себя цепь событий в общественно-политической, научной, экономической сферах жизни ингушского народа. Это – изменения в социальной и политической жизни страны и, в частности, в жизни ингушского народа, вызванные установлением советской власти, началом Великой Отечественной войны, депортацией ингушского народа, широким внедрением средств массовой информации, созданием электроники, актуализацией вопросов загрязнения окружающей среды и т. д.

Анализ данных событий и их хронологическое отражение в лексике ингушского языка позволило выделить в послереволюционном периоде развития 4 этапа [18, с. 7].

Первый этап ознаменован началом Октябрьской революции и установлением советской власти: *революци* – «революция», *агитаци* – «агитация», *планови боахам* – «плановое хозяйство», *классови къовсам* – «классовая борьба», *болхлой класса партий* – «партия рабочего класса» и др. Данный этап длился вплоть до 1944 года.

*«Д1абахар ши бутт, хьат1акхьачар октябрьски* ***революции*** *яьнна ди»* [15, с.49] – «Прошло два месяца, настал день Октябрьской революции».

*«Ай-яй-яй, Гири, – аьнна, корта лостабир Ермолаича, – Дика дац ишта, **агитаци** мегаргьяц»* [20, с. 98]. – «Ай-яй-яй, Гири, – покивал головой Ермолаич. Не хорошо так, агитировать нельзя».

Второй этап можно назвать застойным для ингушского языка, потому что с депортацией ингушского народа в 1944 г. вплоть до его реабилитации значимых достижений и развития в языке не происходило [18, с. 8]. Однако в этот период в лексике ингушского народа все чаще стали появляться лексемы: *депортаци* – «депортация», *шийла мохк* – «холодная страна», *геноцид* – «геноцид».

Третий этап начался в 1957 году, в период так называемой «хрущевской оттепели» и возвращения ингушей на свою родину. Изучение ингушского языка в этот период оказалось плодотворным. Язык начали изучать в школах, в университете, возобновилась печать книг и учебников на ингушском языке. Состав общественно-политической терминологии пополнился рядом лексем: *реабилитаци* – «реабилитация», *пионер* – «пионер», *партбилет* – «партбилет».

В 1991 году начался современный, четвертый этап в развитии ингушского языка. Соответственно, в языке появляются все новые лексемы, связанные с глобализацией*: компьютер, телевизор, радиоприемник* и другие заимствования.

Отметим, что большинство слов общественно-политического содержания послереволюционного периода являются словами-советизмами. Такие слова, как правило, перешли в пассивный словарь, ушли из употребления вместе с властью, породившей их: *совети 1аьдал* – «советская власть», *планови боахам* – «плановое хозяйство», *колхоз* – «колхоз», *пионер* – «пионер», *пролетариат* – «пролетариат», *комсомол* – «комсомол» и др.

Таким образом, в результате исследования мы пришли к выводу, что с расширением общественных функций ингушского языка в последние десятилетия возросло внимание к изучению общественно-политической терминологии. В нашем исследовании мы рассмотрели различные точки зрения на трактовку самого понятия «термин». Установили, что совокупность терминов образует терминологию определенной области знания, однако прежде чем сформироваться, она проходит 3 этапа своего развития.

Немаловажным остается факт взаимосвязи общественно-политической лексики и общественно-политической терминологии. Исследование позволило нам сделать вывод о том, что общественно-политическая терминология ингушского языка тесно связана с его лексикой и не может быть рассмотрена отдельно от нее.

Установлено, что развитие общественно-политической терминологии ингушского языка в хронологическом плане прошло, так же как и развитие всего языка в целом, 2 периода: дореволюционный и послереволюционный периоды.

Таким образом, можно сказать, что становление и развитие общественно-политической терминологии напрямую связано с развитием языка и является составной частью общественно-политической лексики.

Библиографический список


1. *О государственных языках Республики Ингушетия*. Закон Республики Ингушетия N 12-РЗ от 16 августа 1996 г. Available at: https://docs.cntd.ru/document/802045361
2. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1966.
3. Лейчик В.М. *Терминоведение: предмет, методы, структура*. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
4. Лотте Д.С. *Как работать над терминологией. Основы и методы*. Москва, 1969.
5. Кобрин Р.Ю. О понятиях «терминология» и «терминологическая система». *Научно-техническая информация*. Серия 2. 1995.
6. Бондалетов В.Д. *Социальная лингвистика*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1987.
7. Маник С.А. Общее описание терминологии общественно-политической жизни. *Современные проблемы социальных проблем*. 2013; № 1: 34–40.
8. Голованевский А.Л. Общественно-политическая лексика в словарях 1900–1917 гг. (К проблеме идеолого-семантической типологии словарей дореволюционного периода). *Филологические науки*. 1986; № 3: 25–31.
9. Жданова Л.А. *Общественно-политическая лексика: структура и динамика*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1996.
10. Крючкова Т.Б. *Особенности формирования и развития общественно-политической лексики и терминологии*. Москва: Наука, 1989.
11. Мурадова Л.А. *Семантико-функциональная характеристика общественно-политической деятельности лексики современного французского языка.* Автореферат диссертации... кандидата филологических наук. Москва, 1986.
12. Крючкова Т.Б. *Особенности формирования и развития общественно-политической лексики и терминологии*. Москва: Наука, 1989.
13. Карамова А.А. *Оценочная общественно-политическая лексика и фразеология современного русского языка, вторая половина XX в.* Диссертация … кандидата филологических наук. Бирск, 2001.
14. Дахкильгов И.А. *Шутар*. Рассказы. Повесть. Грозный, 1986.
15. Боков А.Х. *Ц1ийенна сайре*. Роман. Шоллаг1а дакъа. Грозный, 1986.
16. Мальсагов М. *Словарь – термины делопроизводства*. Владикавказ: Сердало, 1930.
17. Джамбулатов И. Математические термины для ингушской начальной школы. *Ингушская терминология.* Орджоникидзе: Сердало, 1933: 7–11.
18. Солтаханов И.Э. *Становление и развитие общественно-политической лексики в нахских литературных языках*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2009.
19. Чахкиев С. *Бертий бийсаш.* Роман. Грозный, 1986.
20. Боков А.Х. *Седкъашта юкъе седкъа санна*. Роман. Грозный, 1972.


References


1. *O gosudarstvennyh yazykah Respubliki Ingushetiya*. Zakon Respubliki Ingushetiya N 12-RZ ot 16 avgusta 1996 g. Available at: https://docs.cntd.ru/document/802045361
2. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966.
3. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
4. Lotte D.S. *Kak rabotat' nad terminologiej. Osnovy i metody*. Moskva, 1969.
5. Kobrin R.Yu. O ponyatiyah «terminologiya» i «terminologicheskaya sistema». *Nauchno-tehnicheskaya informaciya.* Seriya 2. 1995.
6. Bondaletov V.D. *Social'naya lingvistika*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1987.
7. Manik S.A. Obschee opisanie terminologii obschestvenno-politicheskoj zhizni. *Sovremennye problemy social'nyh problem*. 2013; № 1: 34-40.
8. Golovanevskij A.L. Obschestvenno-politicheskaya leksika v slovaryah 1900-1917 gg. (K probleme ideologo-semanticheskoj tipologii slovarej dorevolyucionnogo perioda). *Filologicheskie nauki*. 1986; № 3: 25-31.
9. Zhdanova L.A. *Obschestvenno-politicheskaya leksika: struktura i dinamika*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1996.
10. Kryuchkova T.B. *Osobennosti formirovaniya i razvitiya obschestvenno-politicheskoj leksiki i terminologii.* Moskva: Nauka, 1989.
11. Muradova L.A. *Semantiko-funkcional'naya harakteristika obschestvenno-politicheskoj deyatel'nosti leksiki sovremennogo francuzskogo yazyka.* Avtoreferat dissertacii... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1986.
12. Kryuchkova T.B. *Osobennosti formirovaniya i razvitiya obschestvenno-politicheskoj leksiki i terminologii*. Moskva: Nauka, 1989.
13. Karamova A.A. *Ocenochnaya obschestvenno-politicheskaya leksika i frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka, vtoraya polovina XX v.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Birsk, 2001.
14. Dahkil'gov I.A. *Shutar*. Rassskazy. Povest'. Groznyj, 1986.
15. Bokov A.H. *C1ijenna sajre*. Roman. Shollag1a dak`a. Groznyj, 1986.
16. Mal'sagov M. *Slovar' – terminy deloproizvodstva*. Vladikavkaz: Serdalo, 1930.
17. Dzhambulatov I. Matematicheskie terminy dlya ingushskoj nachal'noj shkoly. *Ingushskaya terminologiya*. Ordzhonikidze: Serdalo, 1933: 7-11.
18. Soltahanov I.`E. *Stanovlenie i razvitie obschestvenno-politicheskoj leksiki v nahskih literaturnyh yazykah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2009.
19. Chahkiev S. *Bertij bijsash.* Roman. Groznyj, 1986.
20. Bokov A.H. *Sedk`ashta yuk`e sedk`a sanna*. Roman. Groznyj, 1972.


*Статья поступила в редакцию 09.01.23*

УДК 821.51 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-342-345

***Kosheleva A.L.**, Doctor of Sciences (Philology), senior research fellow, Department of Literature, Khakass Research Institute for Language, Literature, and History (Abakan, Russia), Email: priemnaya_haknii@mail.ru*

**IDEAS AND MOTIFS OF NATIONAL FOLKLORE IN S. KARACHAKOV'S PLAY "THE LEGEND OF THE SWORD AND KHOMYS".** The article provides the content-related and genre-stylistic analysis of S.E. Karachakov's play, defines the plot-functional vector of the figurative system and speech characteristics, reveals the ethnic essence of the ideas and motifs of the legend. Attention is focused on the writer's individual style with the definition of his intertextuality focused primarily

on national folklore. The antithesis acquires a starting content emphasis in the play. From the very title, there is a sharp confrontation between good and evil, light and dark, outlining the intrigue. The “sword” is a formidable weapon that can not only protect, but also, unfortunately, bear the horror of death, ruin, grief, and the euphonious khomys that opposes all this, giving a person the happiness of pleasure and joy. Some of the acting heroes are also characters who are clearly on different sides of existence – light and good, evil and darkness.

*Key words:* **play, legend, traditions, sword, khomys, hyperbole, antithesis, mother, father, motif, chatkhan, folklore.**

***А.Л. Кошелева,*** *д-р филол. наук, ст. науч. сотр. сектора литературы ГБНИУ Республики Хакасия «Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории», г. Абакан, E-mail: priemnaya_haknii@mail.ru*

# ИДЕИ И МОТИВЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА В ПЬЕСЕ С. КАРАЧАКОВА «ЛЕГЕНДА О МЕЧЕ И ХОМЫСЕ»

В статье дан содержательный и жанрово-стилистический анализ пьесы С.Е. Карачакова, определен сюжетно-функциональный вектор образной системы и речевых характеристик, выявлена этническая сущность идей, мотивов легенды. Акцентируется внимание на идиостиле писателя с определением его интертекстуальности, ориентированной, прежде всего, на национальный фольклор. Отправной содержательный акцент приобретает в пьесе антитеза. Начиная с заглавия, обозначено резкое противостояние добра и зла, светлого и темного, намечая интригу. «Меч» – грозное оружие, способное не только защищать, но и нести, к сожалению, ужас смерти, разорения, горя, и противостоящий всему этому благозвучный хомыс, дарящий человеку счастье наслаждения и радость. Часть действующих героев – это тоже персонажи, явно находящиеся на разных сторонах бытия – света и добра, зла и мрака.

*Ключевые слова:* **пьеса, легенда, традиция, меч, хомыс, гипербола, антитеза, мать, отец, мотив, чатхан, фольклор**.

В литературоведении всегда остается актуальным решение проблем, связанных с открытием нового в истории литературного процесса, творческой судьбой того или иного писателя, в частности с фактами такого явления литературного процесса, как интертекстуальность.

С.Е. Карачаков (1955–2019) – известный хакасский писатель-прозаик, поэт, детский писатель, драматург. Национальному и инонациональному читателю известны его сборники прозы «Старый орёл», «Синий потоп. Где ты, мать-река?, сборник стихов «В день солнечного затмения», пьеса для детей «Кто сильнее всех?». Часть этих произведений опубликованы в таких центральных изданиях, как журнал «Дружба народов», «Современная литература народов России: Проза/Антология». Неопубликованными остались пьесы «Ваше высочество – моё одиночество», «Путь воина-номчы», «Кровью плачет небо» и пьеса «Легенда о мече и хомысе». Важны магистральные направления, которые определяют жизнеспособность многожанрового творчества С. Карачакова: литература и история, литература и язык, литература и фольклор, литература и этнография. В монологах, диалогах, репликах таких героев, как старик Чатхан, отец Сампир, мать Синне, Ах Пӱӱр («Белый Волк»), младший сын Аяс, раскрывается сама душа народа – его мудрость, любовь к родной земле, способность разглядеть, понять прекрасное в жизни, человеке и то, что человека уничтожает, разрушает и делает его изгоем. Вся система образов пьесы – и положительные герои, и отрицательные, динамика их взаимоотношений помогают донести идеи и мотивы национального фольклора в пьесе, реализовать поставленную в исследовании цель.

Цель исследования состояла в анализе новой неопубликованной, хранящейся в архиве ХакНИИЯЛИ пьесы писателя «Легенда о мече и хомысе», осуществлении содержательного и жанрово-стилистического анализа с ориентацией на *идеи* и *мотивы* национального фольклора, являющиеся акцентом содержания произведения.

Задачи исследования: разработка методологии и методов исследования; выявление и анализ элементов содержательного свойства (тема, идея); выявление и анализ элементов композиционного свойства (мизансцены), образно-стилистической ориентации; определение места и значения речевых характеристик.

Научная новизна исследования заключается в том, что в научный оборот представлен материал о ранее неизвестном произведении писателя, являющемся новым в содержательном и жанрово-стилистическом отношении, инновационным для хакасской литературы.

Практическая значимость работы состоит в том, что она может быть использована на разного рода занятиях преподавателями национального отделения филологического факультета ХГУ им. Н.Ф. Катанова (лекция, спецкурс, спецсеминар), учителями-филологами в национальных школах, колледжах, художественными руководителями в театральных студиях.

Сергей Егорович Карачаков (1955–2019) – известный хакасский писатель: поэт, детский писатель, драматург. Национальному и инонациональному (русскому) читателю известны его сборники прозы «Старый орёл», «Синий потоп. Где ты, мать-река?, сборник стихов «В день солнечного затмения», пьеса для детей «Кто сильнее всех?». Неопубликованными остались пьесы: «Ваше высочество – моё одиночество», «Путь воина-номчы», «Кровью плачет небо» и выше поименованная пьеса «Легенда о мече и хомысе», ставшие теперь достоянием архивного рукописного фонда ХакНИИЯЛИ и ждущие достойного и щедрого издателя.

Легенда – эпический жанр, прозаическое или поэтическое повествование о событиях и лицах, о прошлом, жанр, характерный как для литературы, так и для фольклора. События и поступки персонажей легенд явно вымышлены, чаще всего фантастичны, с элементами чудесного, волшебства, что и сближает легенду со сказкой. Однако в отличие от сказки сюжеты в легенде обычно не развернуты: развитие действия формируется связью отдельных эпизодов, но сюжетность обязательно подчеркивается развязкой – это или победа добра над злом, или нравоучение дидактического свойства.

В пьесе С. Карачакова «Легенда о мече и хомысе», уже начиная с заглавия, обозначена резкая антитеза противостояния добра и зла, светлого и темного, намечающаяся интрига. «Меч» – грозное оружие, способное не только защищать, но и нести, к сожалению, ужас смерти, разорения, горя, и противостоящий всему этому благозвучный хомыс, дарящий человеку счастье наслаждения и радость. Часть действующих героев – это тоже персонажи, явно находящиеся на разных сторонах бытия: свет и добро несут один из братьев – Аяс, старик Чатхан, богатырь Белый волк («Ах пӱӱр»); горе, зло и мрак оставляют за собой брат Аяса – Нартас, чудовища Чис Пурун («Медный Нос») и Чилбиген Семиглавый.

Своеобразным запевом пьесы-легенды, утверждающим то, что должно стать смыслом жизни, является пролог – диалог беззаботного, не заглядывающего за горизонт Юноши и умудренного опытом жизни своего древнего народа старика Чатхана, играющего на чатхане. Обескураживают бесцеремонные реплики молодого человека: «Ну что, опять собрались? Опять этот старый пень вам морочит голову? И как вам не надоест!»; «Что еще скажешь, мудрец?»; «Это мы и без тебя знаем! Нашел, чем хвастаться!» [1, с. 1–2]. Однако обезоруживают этот неэтичный бред спокойные, полные достоинства и мудрости слова старика Чатхана: «Стойте! Не сердитесь на него! Это не его вина – большая беда. К сожалению, не он один такой. Есть такие, которые свое ни во что не ставят. Жалко их: одно они забывают, что свое на большую дорогу выводит, с другими знакомит. А если свое не уважаешь, то и другое не будешь уважать, не поймешь до основания, а это очень страшно»; «Я путешественник во времени. Горюющему сердце успокаиваю, рассердившемуся злость помогаю подавить. Я лечу забывших прошлое своего народа»; «Эти тасхылы стоят тысячелетия, они многое видели. Здесь прошли вихри страшных битв, много пало крепкоруких богатырей. Наш народ многое видел, сажу лизал. Иногда казалось, что исчезает его имя в вихре истории, но мы помнили свое имя, не забывали»; «Эту землю народ слезами, кровью, потом обильным оросил. На нас шли войнами, мы защищались, мы не любили войны. И сейчас не любим. И песни у нас тихие, нежные. А песни – душа народа» [1, с. 1–2].

И дальнейшее повествование автор передает старику Чатхану: «Слушай, сынок, расскажу тебе легенду, если у тебя сердце не глухое, то что-нибудь поймешь» [1, с. 2].

Первая картина представляет на лоне природы, у подножия «белоснежного тасхыла», где течет река, на зеленом ковре трав, рядом с лесом встречу двух братьев: предполагается по желанию старшего брата Нартаса их поединок. Нартас, вооруженный мечом, нападает: «Защищайся! Вот тебе!», младший, Аяс, с хомысом «через плечо», беспомощно озирается, «прижимаясь к лиственнице»: «Брат, что ты делаешь?». Именные личностные предметы – меч и хомыс, ремарки к мизансцене, уже здесь, в самом начале, в своеобразной завязке конкретизируют намечающееся противостояние. Определяющим в организации динамики сюжета, его акцентов является *традиционный* для сказок и легенд *мотив – уход из родного дома, от родного порога «на поиски счастья»*. На поиск своей доли, своих путей-дорог отправляются такие не похожие друг на друга братья – Нартас и Аяс. Очень разные и ориентиры братьев на предстоящем пути – средства для достижения цели, сама цель. Для Нартаса надежда и опора – *оружие*. «Не забывай, – говорит он Аясу, – безоружный – раб вооруженного». Он, меч, и будет главным средством достижения его цели: «Не я буду, если я не привезу золото, драгоценности. Лишь их блеск меня обрадует!» [1, с. 4–5]. Кичливо демонстрируя меткость своей стрелы, он на глазах огорченных родителей убивает ласточку. Но согревает сердце матери и отца выбор младшего сына – Аяса: «Я в дорогу возьму *хомыс*. Заскучаю по дому, его мелодия успокоит сердце. В сердце оставлю песни родной земли, песню ветра на вершине тасхыла. Они не дадут мне забыть красоту родной земли» [1, с. 4–5].

Отец Сампир и мать Синне, провожая в путь сыновей, пытаются обезопасить их неведомый путь добрым, мудрым советом, переданным им голосом

родной земли, мудростью старших. «Жизнь, сынок, не золото красит, – говорит Сампир Нартасу, – не тот богач, кто с золотом, а тот, кто многое видел … Не забывай, пот рождает богатство. Земля нас не нянчит, но мы ее дети. И дороже, чем эта земля, для наст нет ничего … У того, кто говорит о родной земле плохое, дорога коротка. В народе остается его недоброе имя» [1, с. 4–5]. Отцу вторит мать, Синне, обращаясь к Нартасу: «У меня за него душа болит … Человек, не уважающий свой народ, забудет свой язык предков, реку, из которой пил, землю, где родился … Народ оставил нам тысячелетнюю мудрость. Если мудрость народа не нашла места в твоем сердце, то ты долго будешь мучиться, сынок …[1, с. 4]. Посылы сыновьям Сампира и Синне – *это идейный ориентир сюжетного действа пьесы*, сформулированный и в подобных алмазах народной мудрости: «человеческий язык иногда льстив, сынок (букв.: человеческий язык с салом)»; «пот рождает богатство»; «мужчина рожден для тягот. Там куется его характер»; «у того, кто говорит о родной земле плохо, дорога коротка»; «родная земля в трудный час опорой ему станет»; «он в сердце добро, доверие несет…». Отправную направленность в конце первой картины несет для всей пьесы и материнский алгыс – благословление сыновьям: «О, матери Ымай! Храните детей в дороге, не бросайте их, прошу Вас! (Вдалеке: «Матери! Матери! Храните! Храните! Детей! Детей!») О, солнце! Ты всему жизнь даешь! Все земные дети твои! О, солнце! Не гасни никогда! Пускай черные тучи не закроют твой лик! Ни одна злая сила не погасит твой свет! Мои сыновья идут счастья искать, свети им в пути, пусть не собьются в пути!» [1, с. 6].

Реальность и реальные герои первой картины сменяются фантазией и появлением персонажей мира запредельного во второй картине. Рядом с влюбленными друг в друга Аясом и Хан-Хыс, красивой, «пригожей» девицей, дочерью царя той земли, где оказался Аяс, появляются чудовища из мира зла и темноты – «Чис Пурун» («Медный нос») – «представитель подземного царства, змеиные косы, лицо черное, свинцовые глаза, медный нос, с бахвальством заявляющая о своем предназначении: «Где я пройду, ничего не останется, пусть все вымрет – земля, деревья, цветы» [1, с. 6] и Семиглавый Чилбеген, наметивший себе в жены прекрасную Хан Хыс и злобно ей угрожающий: «Не серди меня. Не забывай: мое имя Семиглавый Чилбеген. Если не согласишься выйти замуж за меня, уничтожу твою землю, народ!» [1, с. 7]. Однако ни Чис Пурун, ни подоспевший ей на помощь Семиглавый Чилбеген не в силах одолеть влюбленных и достойное мужество Аяса с его поистине волшебной игрой на хомысе, собирающей народ, – чудо совершается человеком, обладающим способностью волшебства, а «действие, как писал известный фольклорист А.Н. Афанасьев, подчиняется произволу народной фантазии, видоизменяется сообразно ее требованиям…» [2, с. 13]. Семиглавый Чилбеген плачет от досады, что «не может ударить» Аяса. «Брось хомыс! – кричит он, – у тебя он волшебный, его голос меня околдовывает! Брось хомыс!» Призывные, волшебные звуки хомыса собрали народ, одолели Семиглавое чудовище, подарили счастье влюбленным. Зло было побеждено красотой, красотой музыки и человеческого голоса – песней Аяса:

Сорок горных вершин я перевалил,
Сорок разных народов встретил.
Любимую здесь нашел –
Любовь свою буду беречь.
Пятьдесят горных вершин я прошел
Ласковую свою здесь нашел –
Крепкую жизнь буду строить [1, с. 10].

Неодолимую силу человеческого слова, воссоединенного с чарующей красотой мелодии *хомыса,* признает даже само чудовище – Семиглавый Чилбеген, величая этот волшебный союз *«песней»:* «Нет ничего красивее человеческого голоса. Песню не уничтожишь, мелодию не сожгешь, – не без сожаления ворчит Чилбеген, – Ты, парнишка, не думай, что силой меня одолел, нет, силой никто со мной не справится. Но сил бороться с песней нет. (Вдруг исчез)» [1, с. 10]. Влюбленные и счастливые Аяс и Хан Хыс спешат на встречу с родителями, но не суждено этой встречи состояться. И причина этому чудовищные, зрелищные «подвиги» Нартаса.

Третья картина – это начало и исход драматической судьбы старшего брата – Нартаса. Несколько изначальных, следующих друг за другом сценических действ в буквальном смысле разрушают этого героя. Разрушает то вожделенное несметное богатство, которое обрушилось на Нартаса: обманом «полученные «конь с серебряной сбруей и серебряным седлом», «шкатулка, полная золота», «золото, падающее с неба», как злая шутка Чилбегена, принятое ненасытным «зайцем» (так его назвал Чилбеген) как дар «верхних богов». Безмерно счастливый старший брат поет:

Конь подо мной,
Словно птица крылатая.
Золото – крылья мои.
Сердце согревает
Эк, золото!
Эх, крылья!
Что такое счастье?
Золота слитки блестящие!
Ах, серебро мое!
Ах ты, сила моя.

Сцена обрушившегося на героя несметного богатства, его песня-гимн этому «дару» формируют в пьесе еще один очень важный *рожденный народной мудростью мотив*, *заключенный в вопросе песни «Что такое счастье?» В «золоте» и в «серебре» оно?*

Последующие сцены пьесы-легенды настойчиво развенчивают мнимое счастье Нартаса. Опьяненный и ослепленный дарами злобных и темных сил, подчиняясь коварным замыслам Чилбегена и Чис Пурун, Нартас сталкивает в ущелье брата Аяса, убивает отца и мать, турпана, исполняя то, о чем мечтает ненавидящая мир и людей Чис Пурун: «Спасибо, Чилбеген. Теперь ступай. Пришло твое время, Чис Пурун! Злое свое будешь разливать! Скоро сюда вернется великолепный Нартас! Он забыл под моими горами сундук. Он попадет в твои руки! Тогда крепкие дома падут набок, великие юрты будут разрушены. Весь мир, белый свет, всех людей моя ненависть отравит! О, я уже вижу: вся Вселенная в огне! Я ханша над всеми! О, ради этого я ничего не пожалею! (Ремарка: превратившись в красивую девушку, встречает Нартаса)» [1, с. 15].

Убийство турпана обрывает кровавое безумие Нартаса: турпан поет горькую песню о потерянной подруге, но и эта «похоронная песня о нас», как сказал Нартас, о чудовищах, несущих миру горе, слезы и смерть: Чис Пурун сгорает, а Нартас превращается в камень.

Наступает, таким образом, традиционный для большинства легенд финал: зло наказано, но при этом сохраняется и досадное чувство определенной неудовлетворенности подобным финалом этой пьесы-*легенды со сложным семейным мотивом – родители и сыновья, отношения братьев*, *драма одного из них*, ставшего жертвой неодолимого желания быть богатым и всесильным.

С потерей брата не может смириться Аяс. Неизвестный Голос пытается проверить, испытать его, предупреждая: «Он будет тебе завидовать или потребует свою долю наследства». Аяс не принимает этот довод: «Как бы там ни было, лучше родного брата никого нет. Народ говорит: «Семерых свояков даже мышь не испугалась, а от двух братьев даже медведь от страха бежал». – «Правильно, – ответил Голос [1, с. 21]. Голос принадлежал доброму алыпу Ах Пӱӱр («Белый Волк»), который одарил Аяса за его доброту и мудрость живой водой для воскресения родителей, убитых Нартасом, и добрым советом: «Помни, дороже отца и матери никого нет. Твоему брату превратиться в человека поможет только слеза матери, которая от чистого сердца пожалеет его, она чище всего» [1, с. 22]. Аяс и Хан Хыс пытаются возродить остановившуюся жизнь. Всесильно желание сына и священно слово народной мудрости, которое произносит Аяс: «Огонь погасающий, снова разгорись, жизнь ушедшая, вновь возвратись. Кровь застывшая, вновь побеги, сердце остановившееся, вновь застучи…» [1, с. 27]. Еще одна счастливая развязка: воскресшие с помощью чудесной воды родители встречают повзрослевшего и возмужавшего сына. «Настоящий мужчина, – говорит счастливый отец, – провожали орленка с неокрепшими крыльями, а встречаем орла!» [1, с. 21]. Слеза матери оживляет окаменевшего Нартаса, но он погибает вновь от угрызения совести, закалывая себя ножом. Раскаявшегося и вновь погибшего героя возвращает к жизни алып Ах Пӱӱр. Мудрый богатырь дает Нартасу возможность воскреснуть как достойному человеку. Он, рожденный быть мужественным, храбрым воином, удостаивается священного долга – защищать свой народ, когда ожившая и разъяренная злобой отмщения Чис Пурун вновь приходит на отчую землю братьев. В нелегком поединке Нартас одолевает чудовище со словами, которые реабилитируют его и возвращают достойного сына и брата: «Пусть умру, но в борьбе за народ, а не против народа, не от его проклятия» [1, с. 31].

Заключительная картина представлена эпилогом: диалог Чатхана и юноши позволяет узнать о том, что было потом. Этот вопрос юноши удостоен мудрого ответа старика Чатхана: «Течение жизни не остановилось. К людям люди прибавлялись, к скоту – скот. Осиротевшего жеребенка превращали в коня, сироту-ребенка – в человека. Знаешь ли ты, когда теряется родник? Тогда, когда мелеют дающие ему жизнь подземные воды. И народ таков. Когда он исчезает? Когда забывает пройденный путь, язык, добрые традиции. В течение времени его имя исчезает, как песчинка. Поэтому я путешествую во времени. Имя народа будет жить вместе со мной. А жить я буду еще тысячи лет. Меня ждут в других местах. Пусть жизнь твоя продлится долго, сын мой… (Ремарка: Чатхан уходит) [1, с. 31–32]. Юноша уже не тот, который высокомерно отвергал наставления старика Чатхана, теперь он, вспоминая прекрасную легенду, пришел к разумному выводу: «Возможно, счастье Аяса в том, что он верил в доброе дело? А интересный человек этот старик Чатхан. Хорошо, что его песни записал на магнитофон…» (Ремарка: включает магнитофон. Раздаются звуки чатхана. Громче и громче) [1, с. 32]. Таким образом, в пьесе-легенде появляется еще один герой с характером динамичным, формирующимся средой, обстоятельствами, как и характер Нартаса.

Пьеса-легенда С. Карачакова самобытна, в ней отразилось миропонимание хакасов, черты их быта, традиции национального фольклора. Художественное мастерство автора проявилось в том, что фантастика, этическая и эстетическая антитеза становятся в ней не только средством острого обличения, но и образным средством раскрытия национальной этнологии. Ярко обозначилась проблема внутреннего контекста (связь национального «текста» литературы со своим духовным контекстом – фольклором, языком, философией, этикой, этнографией). Вновь налицо стремление писателя обратиться к подрастающему поколению: пьеса, подобного занимательного свойства интересна и в определенной степени полезна подростковой школьной аудитории.

Библиографический список

1. Карачаков С. Пьеса «Легенда о мече и хомысе». *Рукописный фонд ХакНИИЯЛИ*. Папка № 2: Карачаков С. Пьесы. Ф. 5, Оп. 2, Д. 2105, 79 л.
2. Афанасьев А.Н. *Народные русские легенды*. Москва, 1914.

References

1. Karachakov S. P'esa «Legenda o meche i homyse». *Rukopisnyj fond HakNIIYaLI*. Papka № 2: Karachakov S. P'esy. F. 5, Op. 2, D. 2105, 79 l.
2. Afanas'ev A.N. *Narodnye russkie legendy*. Moskva, 1914.

*Статья поступила в редакцию 16.01.23*

УДК 811.111 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-345-347

***Tikhonova N.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: natatih1994@yandex.ru*

**LEXICAL TRANSFORMATIONS IN THE TRANSLATION OF CHILDREN'S FICTION AS A WAY TO BUILD A MAGIC WORLD (THE CASE STUDY OF J.K. ROWLING'S NOVEL "THE ICKABOG" AND ITS TRANSLATION INTO RUSSIAN).** The article deals with the study of the practical implementation of lexical transformations in the translation of children's fiction from English into Russian. In this article, the author dwells on such lexical transformations as concretization, generalization, lexical addition, lexical omission, antonymic translation, compensation, found in the Russian translation of the fairy tale "The Ickabog" by Joanne K. Rowling. The author demonstrates the use of these transformations by the translator on specific examples, analyzing the choice of one or another transformation to convey the semantics of the original. The article may be of interest to translation theorists and practicing translators. In addition, the examples analyzed during the work on the article, as well as other passages from the fairy tale, can be offered to students for their own translation.

*Key words:* **translation, literary translation, lexical transformation, equivalence, concretization, generalization, lexical addition, lexical omission, antonymic translation, compensation.**

***Н.Ю. Тихонова**, канд. филол. наук, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: natatih1994@yandex.ru*

# ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СПОСОБ ПОСТРОЕНИЯ ВОЛШЕБНОГО МИРА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ДЖ. К. РОУЛИНГ "THE ICKABOG" И ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК)

Статья посвящена исследованию воплощения на практике лексических преобразований при переводе детской художественной литературы с английского языка на русский язык. В данной статье автор останавливается на таких лексических преобразованиях, как конкретизация, генерализация, лексическое добавление, лексическое опущение, антонимический перевод, компенсация, найденные в переводе на русский язык сказочной повести Джоан К. Роулинг "The Ickabog" («Икабог»). Автор демонстрирует применение переводчиком приведенных трансформаций на конкретных примерах, анализируя выбор той или иной трансформации для передачи семантики оригинала. Данная статья может представлять интерес для теоретиков переводоведения и практикующих переводчиков. Кроме того, примеры, рассмотренные в ходе работы над статьей, как и другие отрывки из сказочной повести, могут быть предложены для собственного перевода студентам.

*Ключевые слова:* **перевод, художественный перевод, лексическая трансформация, лексическое преобразование, эквивалентность, конкретизация, генерализация, лексическое добавление, лексическое опущение, антонимический перевод, компенсация.**

Литература, ориентированная на детей и подростков, занимает особенное место среди художественных произведений. Познание мира, осознание себя в нем как личности, индивидуума начинается именно с детских сказок, рассказов, повестей о любви и дружбе, подлости и предательстве, добре и зле. Детская художественная литература представляет собой настоящее искусство, отличающееся выражением собирательных, универсализированных идей в яркой форме, в сильных образах. Жизнь во всех ее проявлениях впервые открывается перед ребенком в книгах, поэтому на авторах лежит большая ответственность за написанное. Соответственно, такая же ответственность лежит и на переводчиках произведений детской литературы, перед которыми стоит задача наиболее полно, живо, точно воссоздать построенную автором оригинала вселенную, иную реальность.

Переводчики детской литературы на русский язык, среди которых такие замечательные имена, как Нина Демурова, Нора Галь, Самуил Маршак, Лилиана Лунгина, Борис Заходер, Ирина Токмакова и многие другие, знакомят маленьких читателей с героями, которые станут для них лучшими друзьями, будут веселить и утешать их, выслушивать их и говорить с ними. Эти герои навсегда остаются в памяти целого поколения и, возможно, многих будущих поколений. Нередко можно услышать критику от родителей в адрес нового перевода хорошо знакомой им самим, прочитанной в детстве книги. Особенно остро реагируют более взрослые читатели на изменение имен героев, названий мест, где разворачиваются события. Так, далеко не все могут сродниться с переводом серии книг о Гарри Поттере, выполненном Марией Спивак.

Своеобразие перевода произведений детской художественной литературы касается как непосредственно адекватной передачи смысловой нагрузки текста, так и отображения оригинального художественного рисунка. Здесь необходимо принимать во внимание соответствующее оригиналу семантическое содержание образов и запечатление эмоционального наполнения текста. Перевод для детской читательской аудитории предполагает ряд особенностей, например, знание стилистических тонкостей способов обращения, подходящих для разных возрастных групп, уместное и умеренное употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов, зачастую хотя бы поверхностное знание фольклорного багажа. Переводчик должен не только смотреть на то, как текст «обрастает» теми или иными значениями, но и находить объяснения тому, почему автор принял решение оформить текст определенным образом.

Вызовы, с которыми сталкивается каждый переводчик детской художественной литературы, требуют неординарных решений. Максимально допустимая смысловая точность отступает перед целью добиться красочности и живописности, заинтересовать юного читателя. Тем самым эквивалентность на уровне отдельных слов и словосочетаний представляется в некой степени второстепенной по сравнению с эквивалентностью на уровне речевого произведения [1, с. 15]. В связи с этим потребуется определенный набор переводческих приемов и техник на разных уровнях языка. Наибольший интерес в рамках данной статьи демонстрируют лексические переводческие трансформации при переводе с английского языка на русский язык, эффективно работающие на создание и оказание эстетического и эмоционального эффекта, сравнимого с оригинальным текстом.

Данная статья посвящена вопросу применения на практике при переводе детской художественной литературы лексических трансформаций, или преобразований. Актуальность статьи обусловлена выбором материала, а именно – сказочной повести Дж. К. Роулинг «Икабог», вышедшей в 2020 г. Кроме того, статья актуальна по той причине, что в эпоху машинного перевода необходимо высоко ценить и детально исследовать труд переводчика, вкладывающего силы и талант в работу с художественным текстом. Целью исследования является анализ и оценка использования при переводе современного детского литературного произведения ряда лексических трансформаций. Для достижения данной цели были поставлены и решены следующие задачи:

– определить набор наиболее важных при переводе детской литературы универсальных лексических трансформаций;

– проиллюстрировать действие на практике таких лексических трансформаций примерами из выбранного источника.

Научная новизна исследования состоит в анализе речевого материала, взятого из совсем недавно опубликованной книги известнейшего во всем мире автора. Теоретическая значимость работы заключается в возможном расширении выполненного анализа в рамках будущих переводоведческих исследований. Практическая значимость исследования определяется потенциалом использования рассмотренных на конкретных примерах лексических преобразований в собственных переводах читателей статьи.

Лексическая трансформация широко определяется Л.К. Латышевым как «отклонение от словарных соответствий» [1, с. 180]. Семантическая структура слова в лексических системах английского языка (в данном случае ИЯ – иностранного языка) и русского языка (ПЯ – переводческого языка) обнаруживает несовпадения, что, в свою очередь, объясняет необходимость в «замене отдельных лексических единиц (слов и устойчивых словосочетаний) ИЯ лексическими единицами ПЯ, которые не являются их словарными эквивалентам, т. е. которые имеют иное значение, нежели передаваемые ими в переводе единицы ИЯ» [2, с. 209]. Анализ лексических преобразований будет проведен на основе сказочной повести Дж. К. Роулинг "The Ickabog" («Икабог») [3] и его переводе на русский язык, выполненном Михаилом Массуром [4].

Первой из лексических трансформаций будет рассмотрена наиболее часто встречающаяся конкретизация, заключающаяся в замене слова или словосочетания иностранного (английского) языка с более широкой семантикой на слово или словосочетание языка перевода (русского) с более узкой семантикой. Лексическим единицам русского языка в целом присуща большая смысловая конкретность, чем эквивалентной лексике английского языка, что объясняет столь распространенную потребность в конкретизации. Рассмотрим ряд примеров из выбранной для анализа повести:

There was a **courtyard** behind **the palace** where peacocks **walked**, fountains **played**, and statues of former kings and queens kept watch.

«За **королевским дворцом** был **большой двор**, где **разгуливали** павлины, **журчали** фонтаны и стояли статуи прошлых монархов».

Так, в переводе содержится информация о размере двора и проживающих во дворце, чего не наблюдается в оригинале. Кроме того, более конкретно обозначено действие (*разгуливали*), что помогает нарисовать картину вальяжного, расслабленного спокойствия, неги. Далее текст приобретает особенное звучание благодаря следующему глаголу (*журчали*). Прием конкретизации в контексте этого предложения можно считать удачным переводческим решением: всего 16 слов в переводе дают читателю возможность достаточно детально представить описанное место, как оно выглядит и даже как оно «звучит».

**Nearly everybody** had lots of food, the merchants made pots of **gold**, and Fred's advisors took care of any little problem that arose.

**«Почти у каждого жителя** скопились изрядные запасы еды, кубышки торговых людей до отказа набиты **золотыми червонцами**, а ловкие королевские советники в два счёта решат любую проблему».

Во втором предложении напрямую указана группа людей, о которой ведет речь автор, а также точно названо содержимое горшков-кубышек, причем здесь было решено добавить долю национального колорита и использовать слово *червонцы*, что кажется хорошей переводческой находкой, поскольку проводится связь с прочитанными в раннем детстве народными сказками.

As the king bowed and waved back, he noticed that the front garden of one cottage remained empty. It **had** black drapes at the windows and the front door.

«Как обычно, его величество раскланивался то вправо, то влево, пока вдруг не увидел, что перед одним из домов пусто, а окна и даже дверь **завешены** чёрной тканью».

Глагол в переводе характеризует положение ткани, а не просто констатирует ее наличие. При этом сразу создается впечатление, что в описанном доме живет горе, люди там отгородились от царящего вокруг веселья.

Like his wife, Major Beamish wanted to think **the best of the king**, because he, his father, and his grandfather before him had all served loyally in the Royal Guard.

«Как и его жена, майор Бимиш склонялся к мысли о **невиновности короля**; он был потомственным военным, его отец, дед и прадед, гвардейцы, преданно служили королю».

Вместо слова с семантикой, способной трактоваться весьма широко (*лучшее*), получаем существительное, откровенно заявляющее о ходе мыслей персонажа (*невиновность*). Так, у читателей не возникает сомнений в том, во что хотели верить герои. Однако здесь хотелось бы отметить замену глагола *wanted to think* на *склонялся к мысли*, что, на наш взгляд, является менее предпочтительным вариантом по сравнению, например, с теоретически возможными *хотел верить*. Дело в том, что *хотел верить (wanted to think)* подразумевает искреннее желание героя доверять королю, веру в то, что он не способен на дурное и злое деяние, тогда как *склонялся к мысли* передает лишь некую долю сомнения.

Следующей будет проанализирована генерализация, являющая собой противоположность рассмотренной выше конкретизации и использующаяся при переводе с английского языка на русский язык крайне редко. Данный прием состоит в замене частного на общее, что объясняет редкость его использования, поскольку английские лексические единицы, как правило, обладают более абстрактным характером, нежели обозначающие аналогичное понятие лексические единицы русского языка. В переводном варианте сказочной повести «Икабог» удалось обнаружить единственный пример генерализации:

There was a courtyard behind the palace where peacocks walked, fountains played, and statues of former **kings and queens** kept watch.

«За королевским дворцом был большой двор, где разгуливали павлины, журчали фонтаны и стояли статуи прошлых **монархов»**.

Сразу же необходимо отметить, что эта же пара предложений, как было отмечено ранее, демонстрирует применение конкретизации. Здесь *короли* и *королевы* в оригинале (*kings and queens*) заменены в переводе на объединяющее, генерализирующее существительное *монархи*. Такой вариант представляется вполне приемлемым наряду с буквальным, пословным переводом *королей и королев*, от которого переводчик отказался.

Перевод с английского языка на русский язык зачастую сопровождается введением дополнительных слов, отсутствующих в оригинале, что составляет прием лексического добавления. Расхождения в структуре предложений на этих языках объясняют нередкую необходимость использования такого приема: оригинальные предложения на английском языке объективно короче, более сжаты, нежели предложения на русском языке в переводе соответствующего текста, где идея получает более объемное, развернутое выражение. Еще одной причиной включения дополнительных лексических единиц служит отсутствие в языке перевода слова в силу того, что не имеется соответствующей реалии. Рассмотрим конкретные примеры из детской повести «Икабог»:

She helped her father in the workshop, **did her schoolwork**, and played with her best friend, Bert, but **they never spoke** about her mother, and they never talked about the king. Every night, Daisy lay **with her eyes fixed** on the distant white headstone shining in the moonlight, until she fell asleep.

«Дейзи помогала отцу в мастерской, **ходила в школу, делала уроки** и играла со своим лучшим другом Берти. **Между собой дети никогда не говорили** ни о покойной миссис Давтейл, ни о короле. Каждый вечер Дейзи **подолгу глядела** из окна на белое надгробие, пока не всходила луна. Только тогда девочка ложилась спать».

Коллокация *do schoolwork* (в прошедшем времени) трансформируется в однородные сказуемые в переводе (*ходила, делала*), вместо трех слов в оригинале имеем пять слов на русском языке вместе с предлогами. В результате мысль совершенно ясно раскрыта, читатель получает полное представление о заведенном порядке жизни героини. Следующее лексическое добавление представляется несколько излишним: *they never spoke – между собой дети никогда не говорили*. Введение сочетания слов *между собой* разве что указывает на отсутствие других собеседников, но в то же время это и так следует из предложения и при отсутствии данных слов. Наконец, в оригинале нет прямого упоминания о длительности действия, выраженного в переводе глаголом *глядела* с добавлением наречия *подолгу*, хотя косвенное свидетельство того, что девочка действительно смотрела на памятник длительное время, имеется: *until she fell asleep*. Однако это не отменяет применение в данном случае техники лексического добавления. В целом же переводчик практически полностью перестраивает вторую часть последнего английского предложения, трансформируя его в два предложения на русском языке. В данном случае синтаксическая трансформация, а именно – членение оригинального предложения, вероятно, служит для того, чтобы избежать слишком длинного, перегруженного отрывка текста на русском языке.

Противоположен добавлению прием опущения, когда семантически избыточные лексические единицы исключаются из речевого произведения:

Bert could hardly bear to imagine how he'd feel if his mother had disappeared forever into the **cold, hard earth**.

«Мальчик даже представить себе не мог, что происходило бы у него в душе, если бы в **сырую землю** сейчас опустили его собственную маму!»

Если первое из английских прилагательных получает переводной эквивалент (*cold – сырой*), то второе в переводе не упоминается, хотя здесь речь идет не столько об избыточности с точки зрения смыслового содержания, сколько о личном выборе переводчика, ведь *hard* можно было бы прекрасно передать через прилагательное *твердый*, традиционно использующееся для характеристики земли.

Mrs. Beamish, the pastry chef, belonged to **the second group**.

Миссис Бимиш, исполнявшая должность главного королевского кондитера, принадлежала ко **вторым**.

Так, если в оригинале сказано, что имеется в виду некая группа людей, пусть даже читателям неизвестна ее численность, то в переводе вовсе отсутствует слово со значением совокупности. Дело в том, что в русском языке вполне достаточно употребить числительное или же местоимение (например, *к ним, к таковым*), существительное здесь будет лексически излишним, поэтому решение ограничиться лишь одним словом для обозначения совокупности людей представляется рациональным.

Приведем пример предложения, при переводе которого были использованы приемы и добавления, и опущения:

Fountains **still** played and peacocks **still** strutted, and **the only change** to the front of the palace was a **single** broken window, up on the second floor.

«Били фонтаны, разгуливали павлины. Однако в окне **королевской спальни** на втором этаже зияла большая дыра».

Так, *still* можно было бы перевести как *по-прежнему*, однако переводчик предпочел опустить данную лексическую единицу в русском тексте. Кроме того, в переводе не упомянуто, что разбитое окно было единственным замеченным Дейзи изменением в облике дворца. При этом только в варианте на русском языке отмечено, что окно это находилось именно в королевской спальне. Таким образом, в рамках одного предложения оригинала (двух предложениях перевода) переводчик применяет сразу две противопоставленные друг другу лексические трансформации, что позволяет добиться гладкости текста, создания цельной картины увиденного девочкой впервые после долгой разлуки родного города.

Следующая лексическая трансформация – антонимический перевод – подразумевает построение новой конструкции предложения, когда понятие в английском тексте заменяется на противоположное в русском варианте при сохранении общей смысловой нагрузки высказывания:

"Daisy!" whispered Bert, horrified. – **"Don't be — don't be silly!"**

Дейзи! – рассердился Берти. – **Ты что, совсем дурочка?!**

Так, отрицательная глагольная форма *don't be* становится в переводном предложении существительным, при этом ни одной отрицательной формы в русском предложении нет. Однако переводчику удается передать эмоцию героя: смешанную с недоумением и испугом злость на слова подруги. Тире, «работающее» в оригинале на передачу такого спектра эмоций, отсутствует в русском варианте, но именно антонимический перевод в совокупности с вопросительным и восклицательным знаками в конце предложения позволяют читателю почувствовать в Берти не просто враждебность, раздражение, но и удивление, страх.

"**Oh no**, my lord," Scrumble assured him. "**I wouldn't dream of leaving** without Your Lordship".

«**Как можно-с**, ваша светлость! – сказал Шкрамбль. – **Как вы могли такое подумать!**»

Здесь в английском оригинале присутствуют две формы с *no(t)*, которые в русском тексте переданы через характеризующиеся идентичным начальным элементом восклицательные предложения, в которых отсутствуют отрицательные частицы.

Bert said **nothing** at all for several minutes.

«Несколько долгих минут Берти сидел, опустив голову».

Для отрицательного *nothing* отсутствует эквивалент в переводе. Предложение, как можно заметить, в принципе полностью переконструировано, никаких отрицательных частиц в нем не обнаруживается.

Последней лексической трансформацией, используемой при переводе и проанализированной в данной статье, является компенсация, при которой происходит замена не имеющего прямого эквивалента элемента английского языка на некое другое средство, аналогичное по плану содержания:

**Ma Grunter**'s orphanage had changed a great deal since Daisy Dovetail had been taken there in a sack.

«С тех пор как Дейзи привезли в мешке к **Ма Хрюч**, заведение сильно изменилось».

*Grunt* можно перевести на русский язык как *хрюкать*, что объясняет такой удачный выбор переводчика.

**Spittleworth and Flapoon** had large estates of their own in the country, but they found it much cheaper and more amusing to live at the palace with the king.

**«Лорды Слюньмор и Фляпун** сами владели немалыми поместьями, однако считали, что гостить в королевском дворце гораздо веселее, да и дешевле».

*Spittle – слюна*, *flap – лоскут*. Мы видим, что лишь в случае с первым именем в переводе сохраняется ирония, игра слов, второе имя переводчик решил передать через транслитерацию, но и оно звучит забавно, возможно, благодаря наличию в русском зыке слов *ляпать*, *ляп*, *наляпать* и т. д. Таким образом, оба имени переведены с сохранением изначально заложенного негативного образа персонажей.

These in turn served the twin cities of **Kurdsburg and Baronstown**, which were separated from each other by an arching stone bridge over the main river of Cornucopia, the Fluma.

«Отборную говядину и первоклассную свинину везли на кухни городов-близнецов **Сырбург и Бифтаун**, между которыми был построен горбатый каменный мост над Флумой, главной рекой Корникопии».

Здесь в переводе обыгрываются названия деликатесов, которыми знамениты упомянутые города, но в оригинале подобного не наблюдается. Переводчик принял решение «оживить» текст подобным приемом, что можно считать хорошим решением, принимая во внимание, что текст рассчитан на детскую аудиторию.

К переводчикам детской литературы в полной мере можно отнести высказывание Норы Галь: «Переводчикам (и редакторам переводов) вдвойне важно владеть богатствами своего языка, чтобы под гипнозом чужого не натащить к нам каких-нибудь гибридных уродцев, а свободно найти в своей кладовой оборот столь же яркий, образный, не рабски-подражательный, а равноценный» [5, с. 68]. В отношении детской литературы это особенно важно, потому что прочитанные в детстве книги знакомят ребенка с родным языком, остаются в его памяти коллекцией визуальных и текстовых образов. Одним из инструментов перевода, позволяющим «оживить» на бумаге (и, конечно, на экране электронного устройства) изначально написанный на другом языке текст, являются лексические трансформации, или преобразования.

Проанализировав ряд лексических трансформаций, в число которых входят конкретизация, генерализация, лексическое добавление, лексическое опущение, антонимический перевод, компенсация, пущенных в ход при переводе сказочной повести Дж. К. Роулинг "The Ickabog" («Икабог») с английского языка на русский язык, можно в качестве *общего вывода* заключить, что данные преобразования делают возможным сохранение эквивалентности на уровне сообщения и порождение в переводе эстетического эффекта, сопоставимого с оригиналом. Кроме того, в дополнение можно сделать *вывод*, что содержание английского текста преподнесено на русском языке в полной мере, однако при рассмотрении приема опущения были выявлены случаи отсутствия в переводе лексических единиц, русские эквиваленты которых вполне могли бы присутствовать в тексте без каких-либо грамматических, лексических или стилистических нарушений. Следует также упомянуть случаи добавления лексических составляющих в тех случаях, где это не является необходимым или даже кажется излишним. Анализ всех приведенных лексических преобразований демонстрирует, что конкретизация и компенсация максимально служат совершенствованию текста в переводе. Имеющийся перевод позволяет читателям, в первую очередь детям и подросткам, в полной мере насладиться сказочной повестью, ее волшебным миром и удивительными персонажами.

Библиографический список


1. Латышев Л.К. *Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения*. Москва: Издательство Международные отношения, 1981.
2. Бархударов Л.С. *Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
3. Rowling J.K. *The Ickabog*. Scholastic Inc., 2021.
4. Роулинг Дж.К. *Икабог*. Перевод М. Массура. Москва: Издательская Группа «Азбука-Аттикус», 2020.
5. Галь Н. *Слово живое и мертвое*. Москва: Издательство Международные отношения, 2001.


References


1. Latyshev L.K. *Kurs perevoda: `Ekvivalentnost' perevoda i sposoby ee dostizheniya*. Moskva: Izdatel'stvo Mezhdunarodnye otnosheniya, 1981.
2. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod: Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
3. Rowling J.K. *The Ickabog*. Scholastic Inc., 2021.
4. Rouling Dzh.K. *Ikabog*. Perevod M. Massura. Moskva: Izdatel'skaya Gruppa «Azbuka-Attikus», 2020.
5. Gal' N. *Slovo zhivoe i mertvoe*. Moskva: Izdatel'stvo Mezhdunarodnye otnosheniya, 2001.


*Статья поступила в редакцию 10.01.23*

УДК 811.111 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-347-350

***Tikhonova N.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: natatih1994@yandex.ru*

**ENGLISH WORDS OF THE YEAR 2022: ANALYSIS AND COMMENTARY.** The article deals with the study of a set of lexical units identified by a number of authoritative dictionaries of the English language (Oxford Dictionary, Cambridge Dictionary, Collins Dictionary, Merriam-Webster Dictionary, Macquarie Dictionary) as words that determined the year 2022. These words and expressions turned out to be goblin mode, gaslighting, homer, teal, bachelor's handbag, permacrisis. The purpose of the study is to characterize the indicated words and expressions from the point of semantics, morphology, word formation and functioning in speech (the latter – by illustrating this aspect with examples from open sources). The article is of interest not only for linguistics in general, but also for lexicology in particular. The results of the study may be useful in teaching a foreign language, as they show students real trends in the usage as in the use of lexical units generally accepted by native speakers of a particular language.

*Key words:* **vocabulary, lexicology, lexical unit, semantics, morphology, word formation, functioning.**

***Н.Ю. Тихонова**, канд. филол. наук, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,*
*E-mail: natatih1994@yandex.ru*

# СЛОВА ГОДА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ–2022: АНАЛИЗ И КОММЕНТАРИЙ

Статья посвящена исследованию набора лексических единиц, выделенных рядом авторитетных словарей английского языка (Oxford Dictionary, Cambridge Dictionary, Collins Dictionary, Merriam-Webster Dictionary, Macquarie Dictionary) в категорию слов, определивших 2022 год. Такими словами и выражениями оказались goblin mode, gaslighting, homer, teal, bachelor's handbag, permacrisis. Цель исследования – дать характеристику указанным словам и выражениям с позиции семантики, морфологии, словообразования и функционирования в речи (последнее – путем иллюстрирования данного аспекта примерами из открытых источников). Данная статья представляет серьезный интерес не только для лингвистики в целом, но и для лексикологии в частности. Более того, результаты исследования могут оказаться полезными в преподавании иностранного языка, поскольку демонстрируют студентам реальные тенденции в так называемом узусе как в общепринятом носителями определенного языка употреблении лексических единиц.

*Ключевые слова:* **лексика, лексикология, лексическая единица, семантика, морфология, словообразование, функционирование.**

Лексика является наиболее подвижным уровнем в живом языке, отражающим происходящие в человеческой жизнедеятельности изменения, связанные с развитием социальной сферы, экономики, политики, науки, быта и т. д. По замечанию исследователя Н.Б. Мечковской, «в конечном счете, язык развивается потому, что развивается общество: язык изменяется, отражая меняющийся мир; изменяется, отвечая новым типам и формам общения; изменяется, потому что развивается сознание и мышление человека» [1, с. 143]. Следовательно, анализ преобразований в лексике позволяет проследить, какие стремления, настроения преобладают в обществе, что заботит, тяготит или же, наоборот, радует, восторгает людей. Один из способов рассмотреть тенденции в лексике конкретного языка – это проанализировать, какие лексические единицы пользовались наибольшим интересом у знающих этот язык людей и тем самым оказались крайне популярными в определенный период времени.

Данная статья посвящена рассмотрению выделенных в категорию слов 2022 года лексических единиц английского языка. Актуальность статьи определяется тесной связью наблюдающихся тенденций в лексике и внеязыковой действительности. Целью исследования является характеристика указанных слов с точки зрения морфологии, семантики и функционирования в речи. Материал исследования составляют слова и выражения, выбранные рядом словарей английского языка в качестве так называемых «слов 2022 года». Достижение указанной цели поставило перед необходимостью решить следующие задачи:

– обозначить слова и выражения, которые можно объединить в группу наиболее популярных в 2022 году;

– проверить реальный уровень интереса пользователей языка к этим словам и выражениям;

– проанализировать функционирование обозначенных слов и выражений в СМИ за 2022 год.

Научная новизна исследования состоит в анализе новейшего языкового и речевого материала, который за последний год оказался чрезвычайно востребованным как среди носителей языка, так и среди изучающих язык.

Теоретическая значимость работы заключается в возможности включить вынесенные заключения в дальнейшие лексикологические и лексикографические исследования. Практическая значимость исследования объясняется предоставленной читателям статьи возможностью включить в активное пользование новый языковой материал, употреблять его в письменной и устной иностранной речи.

Различные источники в формате наиболее авторитетных словарей английского языка выделяют по одному слову или выражению, определяемому ими как главное слово 2022 года. Прежде всего, хотелось бы в рамках типологического анализа с точки зрения морфологии отметить, что все эти слова и выражения относятся к существительным или формам на -ing, максимально приближенным к существительным. Далее будет приведен полный список наиболее популярных слов 2022 года с указанием семантики лексической единицы и источника, который поместил конкретное слово/выражение в данную категорию. Итак, на первом месте среди трендовых слов 2022 года в соответствии со сведениями, полученными от ряда словарных изданий, оказались следующие лексические единицы:

– goblin mode – дословно «режим гоблина», что подразумевает тип поведения, характеризующийся игнорированием или отвержением социальных норм, эгоистичностью, жадностью, ленью, неряшливостью (выражение отмечено издательством Oxford University Press путем голосования широкой общественности [2]);

– gaslighting – транслитерация «газлайтинг» (в таком виде слово употребляется в русском языке), что подразумевает вид психологического манипулирования, когда человека заставляют усомниться в адекватности собственного восприятия действительности; слово поставлено в данную категорию крупнейшим американским словарем Merriam-Webster Dictionary [3]);

– homer – сокращенное от home-run – термин из бейсбола, в русском языке встречающийся в форме «хоум-ран» или «хоумран» и обозначающий особую, в высшей степени зрелищную ситуацию на игровом поле (согласно Cambridge Dictionary [4]);

– teal – свободная группа независимых политиков и кандидатов от малых партий в Австралии, названная так по той причине, что соответствующий цвет teal – смесь синего и зеленого – использовался в кампаниях по продвижению соответствующих политиков (слово выбрано лексикографами словаря австралийского английского языка Macquarie Dictionary [5]);

– bachelor's handbag – дословно «сумочка холостяка», но в действительности за этим выражением кроется тип блюда – жареная курица, продающаяся на вынос и упаковываемая в пластиковый контейнер, внешне напоминающий сумку (тот же Macquarie Dictionary отметил это слово путем голосования пользователей [6]);

– permacrisis – сокращение от permanent crisis – продолжительный кризис, непреходящий кризис (выбор словаря Collins Dictionary [7]).

Таковы наиболее популярные слова английского языка 2022 года, по данным наиболее авторитетных словарей, которыми пользуются носители языка и изучающие язык по всему миру. Уже на основании этого списка можно сделать вывод, что важной тенденцией с точки зрения лексикологии является использование способов образования сложных и сложносокращенных слов. Здесь речь идет об аббревиации (homer от home-run) и сложении основ (permacrisis от приставки perma- и crisis gas + lighting). Даже слово handbag в составе выражения bachelor's handbag образовано путем сложения основ (hand + bag).

Из шести приведенных лексических единиц две – gaslighting и permacrisis – обладают явной негативной семантикой. Еще одно слово – goblin mode – на первый взгляд также характеризуется негативной коннотацией, ведь в качестве составного элемента здесь отмечается зачастую жестокий, злой сказочный персонаж – гоблин (goblin mode). Однако все не так однозначно: действительно, данное выражение применительно к тому или иному человеку может характеризовать его с отрицательной стороны, но если мы говорим не о характере в целом как некой константе, но о поведении в определенный промежуток времени, в конкретной ситуации, то тут скорее речь идет уже не о негативно семантике, но об ироничном отношении к этому человеку. В качестве подтверждения можно привести слова президента Oxford Dictionaries Каспера Грейтвола: «Учитывая год, который мы только что пережили, «режим гоблина» находит отклик у всех нас, кто сейчас чувствует себя немного подавленным. Это облегчение признать, что мы не всегда являемся идеализированными, тщательно отобранными версиями себя, представление которых от нас ожидают» (перевод автора статьи) [8].

Однако возникает вопрос: действительно ли эти слова оказались настолько популярны в 2022 году, что есть все основания включить их в категорию the most trending words? Ответ на этот вопрос будет положительным, доказательством чему служит анализ Google Trends. Сразу необходимо отметить, что числа слева обозначают уровень интереса к анализируемой теме для определенного региона и периода времени, в нашем случае – по всему миру за последние 5 лет. Таким образом, 100 баллов означают наивысший уровень популярности запроса, 50 – вдвое меньший уровень популярности запроса. Далее будут приведены полученные через сервис Google Trends результаты.

Выражение goblin mode обнаруживает пик популярности в ноябре-декабре 2022 года:

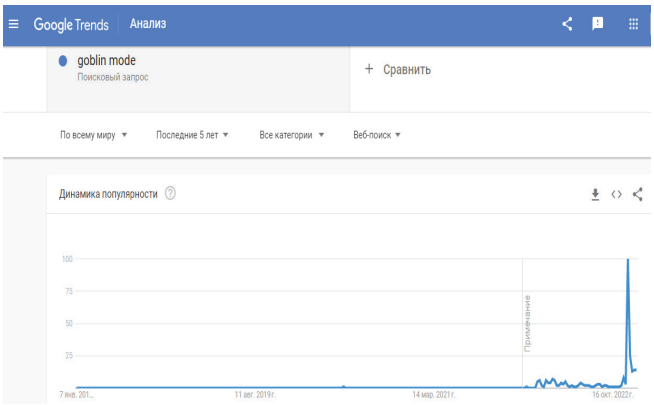



Рис. 1. Динамика популярности запросов goblin mode в поисковой системе Google

Gaslighting был в топе запросов в марте, конце ноября – начале декабря 2022 года:

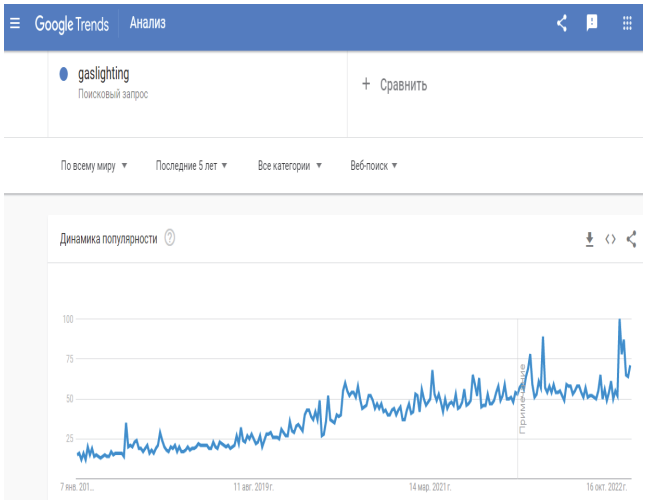



Рис. 2. Динамика популярности запросов gaslighting в поисковой системе Google

Начало мая 2022 года оказалось временем, когда наивысшего уровня достигла заинтересованность пользователей в понятии homer:

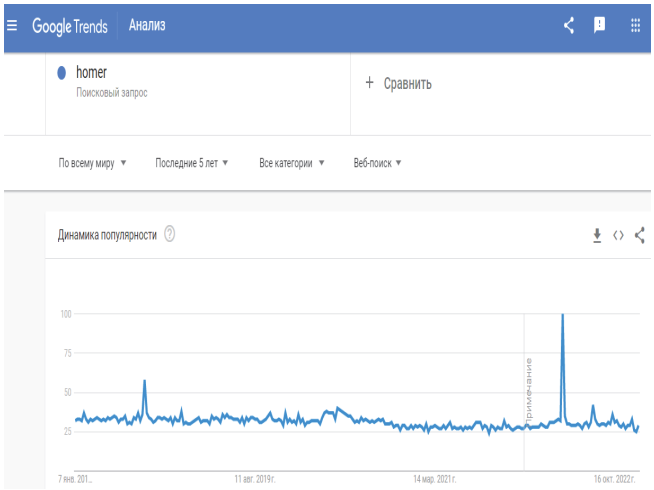



Рис. 3. Динамика популярности запросов homer в поисковой системе Google

Попытка аналогичным образом проанализировать популярность в поисковых запросах лексической единицы teal демонстрирует следующие результаты с самым высоким показателем в мае 2022 года:

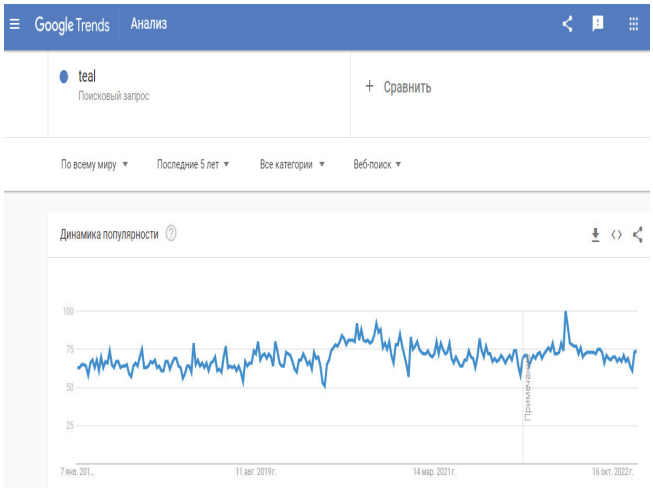



Рис. 4. Динамика популярности запросов teal в поисковой системе Google

При этом в предыдущие 3–4 года данное слово также вызывало значительный интерес пользователей. Интересно отметить, что при поиске в Google новостей по ключевому слову teal первыми выпадали ссылки на статьи, в названиях которых teal следует понимать как сине-зеленый цвет (дальнейшие примеры взяты из находящихся в открытом доступе новостных источников, таких как News4JAX и The Hindu):

Mayor encourages Jacksonville residents to wear teal on Friday to support Jaguars ahead of showdown against Titans.

To create awareness on cancer, healthcare facilities in Andhra Pradesh to sport teal colour on January 6.

Необходимые результаты принес только поиск по форме множественного числа teals – примерно 19 100 источников, что может служить доказательством популярности в 2022 году данного слова (следуют примеры из таких новостных источников, как Sky News, The Age, The Telegraph, The Australian, The Saturday Paper):

'Rise of independents' and 'rise of the teals': Reflecting on the year in Aust politics.

Liberals triumphed against teals by imitating them.

Revealed: Why 'teals' abandoned bid for NSW election seat.

Teals have yet to prove their staying power.

Spotlight: How the teals really won, with Simon Holmes à Court и т. д.

Bachelor's handbag, несмотря на то, что является выбором пользователей словаря австралийского английского языка, демонстрирует пик популярности в 2018 году:

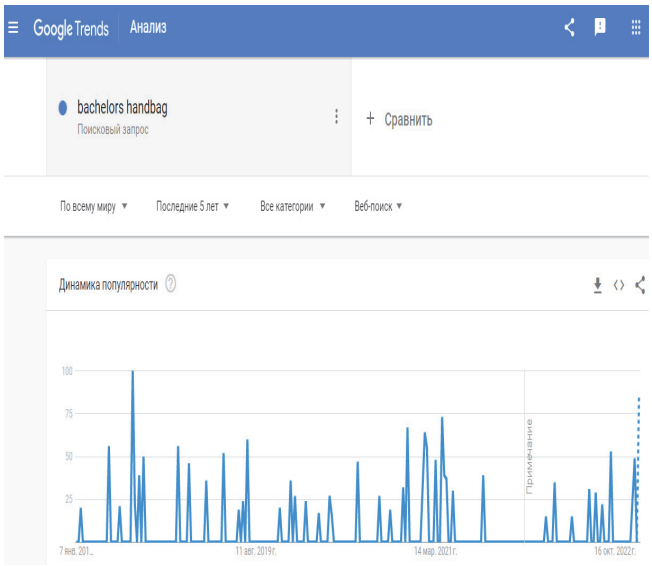



Рис. 5. Динамика популярности запросов bachelor's handbag в поисковой системе Google

Слово permacrisis вызвало наибольший интерес в конце октября – начале ноября 2022 года, когда отмечается всплеск поисковых запросов:

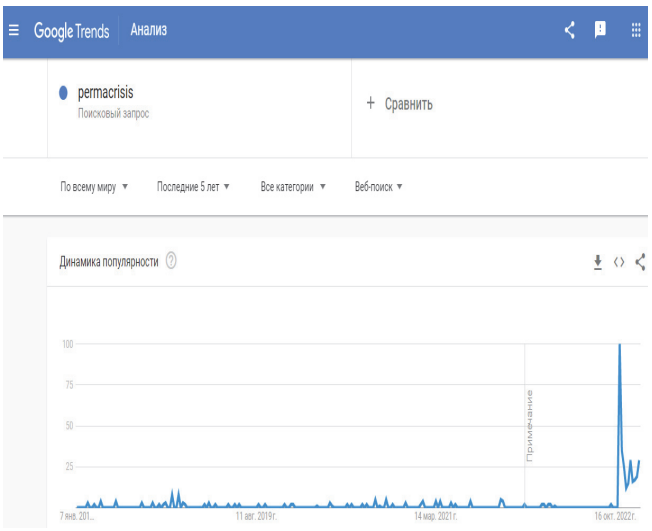



Рис. 6. Динамика популярности запросов permacrisis в поисковой системе Google

После рассмотрения аспектов морфологии, словообразования приведенных слов и выражений, а также семантики и непосредственно популярности запросов среди пользователей Интернета, касающихся данных понятий, необходимо проанализировать функционирование этих лексических единиц.

Представляя собой по форме существительные, слова из списка наиболее популярных встречаются в речи в комбинации с глаголами как коллокации, что далее будет продемонстрировано на примерах из иностранных англоязычных СМИ.

Выражение goblin mode, представляющее собой сочетание существительное + существительное, употребляется в составе фраз с предлогом in goblin mode или глаголом (to) go goblin mode, enter goblin mode, activate goblin mode, причем с позиции пунктуационного оформления наличие или отсутствие кавычек является авторским выбором, например (далее будут процитированы источники Australian Breaking News Headlines & World News Online, Sunday World, MyLondon):

I entered Goblin Mode earlier this year, when I agreed to write a book with a very tight deadline.

Vogue Williams has revealed how she went into “goblin mode” after her appearance on the Late Late Show and had a few drinks too many.

A BBC continuity announcer bizarrely says they hope viewers ‘activate goblin mode’ on TV this evening (Tuesday, December 27).

Слово gaslighting, входящее в рассматриваемую категорию в максимально приближенной к существительному форме на -ing, помимо упомянутой формы в текстах может использоваться как глагол gaslight, отглагольное существительное gaslighter, к примеру (цитаты даны по источникам Sky, Science-Based Medicine, The Onion):

Billie Eilish has said she felt like her body was “gaslighting” her, as she reflected on her struggles with injuries she suffered as a teenager.

Last month, a COVID-19 minimizer and antivaxxer, C. J. Hopkins, declared 2022 the “year of the gaslighter,” revealing yet again that it’s always projection with science denying propagandists.

Gaslighting is incredibly fun to do to other people, but when it’s happening to you, not so much. If someone is trying to gaslight you, try telling them the following things.

Бейсбольный термин homer не обнаруживает каких-либо отличительных характеристик в функционировании и встречается, что абсолютно логично, исключительно в статьях на спортивную тематику в таких источниках, как MLB.com, Forbes, NFL Football:

In that same time frame, Guardians catchers have combined to hit 34 home runs total. They posted a .533 OPS with 10 homers this past season.

Aaron Judge hit his record-setting 62nd homer on October 4 during the second game of a doubleheader against the Texas Rangers at Globe Life Field in Arlington.

He hasn’t been one to deliver premium exit velocities, and it’s possible the heights he reached earlier in his career (with a high of 33 homers in 2019) were at least partly a product of the now-defunct juiced ball.

Существительное teal может употребляться в обрамлении кавычек или без них, в большинстве случаев после него стоит уточняющее существительное candidates(s) во избежание неверной интерпретации или двусмысленности (примеры взяты из источников Daily Telegraph, Australian Breaking News Headlines & World News Online, Northern Beaches Advocate):

Revealed: Why ‘teals’ abandoned bid for NSW election seat.

Jacqui Scruby says she comes to her run as a teal candidate for Pittwater in this year’s state election with the benefit of hindsight: in a way, she has won this campaign before.

Teal candidates in Pittwater and Manly are seeking to replicate success in the upcoming state election.

Сленговое выражение bachelor’s handbag, как правило, сопровождается разъяснением для читателей, например, (News, sport and opinion from the Guardian’s US edition):

The bachelor’s handbag – slang for the clear, handled bag containing a rotisserie chicken – is a recent addition to the Australian lexicon.

Permacrisis используется без кавычек как обычное имя существительное (процитированы источники Stabroek News, News, sport and opinion from the Guardian’s US edition, Atmos.earth):

Similarly, one can identify permacrises in examining varied issues like policing, potable water supply, sewage and waste disposal, and the penal system, to name a few.

Perhaps it is no wonder we feel we are living in an age of permacrisis.

Persisting, surviving in an age of permacrisis requires us to remember what helps us carry on.

Таким образом, из шести проанализированных лексических единиц все являются существительными или приближенными к ним формами на -ing, две единицы обладают отрицательной семантикой (gaslighting, permacrisis) и еще одна – потенциалом в определенных контекстах восприниматься негативно (goblin mode). Имеется среди рассмотренных слов также один термин из спорта (бейсбола). Две единицы (goblin mode, teal) по выбору автора текста могут пунктуационно сопровождаться кавычками. Путем аббревиации и словосложения образованы следующие слова: homer, permacrisis, gaslighting.

Как отмечает исследователь Крысин, «социальные факторы глубоко проникают в ткань языка, обусловливая правильное понимание и употребление языковых единиц, закономерности их сочетания друг с другом в речи» [2, с. 96]. Имеющие место глобальные и менее масштабные изменения и трансформации диктуют необходимость адекватно отражать их в речи, что влечет за собой активное использование пользователями языка определенных лексических единиц.

В качестве общего вывода исследования необходимо обозначить, что наиболее популярными словами в 2022 оказались существительные, причем аббревиация и словосложение преобладают среди средств словообразования.

Проведенный анализ позволяет заключить в качестве вывода, что рассмотрение наиболее употребляемой лексики в малых или больших объемах имеет перспективы развития, поскольку такая прикладная научная работа направлена на изучение языковой картины мира, а также может помочь решить практическую задачу по овладению новым лексическим материалом.

Несмотря на то, что цель исследования, состоящая в характеристике главных английских слов и выражений 2022 года с точки зрения морфологии, семантики и прагматики, была достигнута благодаря решению основной задачи по демонстрации реального функционирования лексических единиц, все еще можно считать открытыми ряд вопросов, например, уровень частотности данных слов и выражений в речи носителей и не-носителей английского языка или уровень частотности таких лексических единиц в устной и письменной речи. Новизна исследовательской работы заключается в анализе важного для настоящего момента языкового материала, тогда как теоретическая значимость кроется в потенциале использования выводов исследования в дальнейших лексикологических и лексикографических исследованиях. Практическая ценность результатов продиктована высокой вероятностью включения предлагаемого лексического материала в речь большего числа пользователей английского языка.

Библиографический список


1. Мечковская Н.Б. *Социальная лингвистика*. Москва: Аспент Пресс, 2000.
2. *Oxford Languages*. Available at: https://languages.oup.com/word-of-the-year/2022/
3. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/words-at-play/word-of-the-year
4. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://www.cam.ac.uk/research/news/cambridge-dictionary-names-homer-word-of-the-year-2022
5. *Macquarie Dictionary*. Available at: https://www.macquariedictionary.com.au/NDTV.
6. *Collins Dictionary*. Available at: https://blog.collinsdictionary.com/language-lovers/a-year-of-permacrisis/
7. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/science/2022/dec/05/goblin-mode-new-oxford-word-of-the-year
8. Крысин Л.П. *Очерки по социолингвистике*. Москва: Флинта, 2021.


References


1. Mechkovskaya N.B. *Social’naya lingvistika*. Moskva: Aspent Press, 2000.
2. *Oxford Languages*. Available at: https://languages.oup.com/word-of-the-year/2022/
3. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/words-at-play/word-of-the-year
4. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://www.cam.ac.uk/research/news/cambridge-dictionary-names-homer-word-of-the-year-2022
5. *Macquarie Dictionary*. Available at: https://www.macquariedictionary.com.au/NDTV.
6. *Collins Dictionary*. Available at: https://blog.collinsdictionary.com/language-lovers/a-year-of-permacrisis/
7. *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/science/2022/dec/05/goblin-mode-new-oxford-word-of-the-year
8. Krysin L.P. *Ocherki po sociolingvistike*. Moskva: Flinta, 2021.


*Статья поступила в редакцию 10.01.23*

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-351-354

***Wang Xi**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 1594510436@qq.com*

**THEORETICAL ASPECTS OF THE RESEARCH OF INTERJECTION UNITS AT THE UTTERANCE LEVEL (ON THE EXAMPLE OF THE RUSSIAN CONSTRUCTION *ВОТ ЭТО ДА*).** The article analyzes theoretical aspects of the study of interjective constructions in general and the description of the Russian multifunctional utterance *вот это да* in particular. The article provides rationales for the description of the interjective construction *вот это да* at the utterance level. The main reasons for such description of interjective units are the functional-communicative approach to the description of the object of research and its multidimensional character. The use of descriptive and functional research methods, as well as methods of analysis and synthesis, allowed identifying three forms of realization of the interjective utterance *вот это да*. First, it can be represented by a word-form, acting as an equivalent of an utterance and possessing the property of conveying the subject's involuntary and unintentional emotional reaction to speech and extralinguistic stimulus. Second, it can act as a reaction form or a stimulus form of a dialogical unity, conveying the speaker's intention. Third, in publicistic and literary speech it can be a multifunctional utterance. This paper shows that the difference between the interjection form and the dialogic form is significant for the successful communication carried out by foreign students, which should be taken into account when creating a system of exercises and tasks. This allows to research interjection constructions at the utterance level and comprehensively describe the multifunctional utterance *вот это да* for the purpose of teaching Russian as a foreign language.

*Key words:* **Russian as a foreign language, utterance, word-form, dialogic form, publicistic texts, literary texts.**

***Ван Си**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 1594510436@qq.com*

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАССМОТРЕНИЯ МЕЖДОМЕТНЫХ ЕДИНИЦ НА УРОВНЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КОНСТРУКЦИИ *ВОТ ЭТО ДА*)

Статья посвящена анализу теоретических аспектов исследования междометных конструкций в целом и описанию полифункционального высказывания *вот это да* в частности. В статье приводится обоснование описания междометной конструкции *вот это да* на уровне высказывания. Основными причинами такого рассмотрения междометных единиц служит функционально-коммуникативный подход к описанию объекта исследования и его многоплановый характер. Использование описательного и функционального методов исследования, а также методов анализа и синтеза позволило выявить три варианта реализации междометного высказывания *вот это да*. Во-первых, оно может быть представлено словом-репликой, выступая эквивалентом высказывания и обладая свойством передавать непроизвольную и ненамеренную эмоциональную реакцию субъекта на речевой и неречевой стимулы. Во-вторых, способно выступать в качестве реплики-реакции или реплики-стимула диалогического единства, передавая интенцию говорящего. В-третьих, в публицистической и художественной речи оно может быть полифункциональным высказыванием. В работе показано, что отличие междометной реплики от диалогической значимо для успешной коммуникации, осуществляемой иностранными учащимися, что необходимо учитывать при создании системы упражнений и заданий. Отмеченное позволяет рассмотреть междометные конструкции на уровне высказывания и всесторонне описать полифункциональное высказывание *вот это да* в целях преподавания русского языка как иностранного.

*Ключевые слова:* **русский язык как иностранный, высказывание, слово-реплика, диалогическая реплика, публицистика, художественный текст.**

Устное высказывание *вот это да* является полифункциональным: в зависимости от интонации и смысловых связей в контексте оно реализует различные лексико-семантические варианты. Кроме того, с помощью интонационных средств и контекста различаются значения междометного и немеждометного высказываний *вот это да*. В этой связи целесообразно исследование полифункционального высказывания *вот это да*, с одной стороны, как «немеждометного предложения-высказывания», а с другой стороны, как «междометной конструкции-высказывания» [1, с. 25].

Возможные референтные связи между составными частями высказывания: *вот, это, да* и фрагментами ситуации ранее были уже представлены в статье [1]. С помощью выявленных референтных связей иностранные учащиеся могут отделить междометное высказывание *вот это да* от немеждометного, так как первое состоит исключительно из полифункциональных частиц $вот_5$, $это_2$, $да_3$ [1].

Сочетание $вот_5$, $это_2$, $да_3$ определяет *вот это да* как многословную междометную единицу. Вслед за Коминэ Юко мы называем её междометной конструкцией. Междометные конструкции выделяются на коммуникативном уровне – уровне высказывания [2; 3]. Ввиду своеобразия междометных единиц представляется существенным возвращение к вопросу об обосновании рассмотрения междометной конструкции *вот это да* на уровне высказывания.

Актуальность исследования определяется тем, что специальные научные труды, посвященные природе междометных высказываний, пока отсутствуют, в то время как частотность подобных единиц в речи носителей языка бесспорна. Научная новизна статьи заключается в самой постановке проблемы: обоснование рассмотрения междометных конструкций на уровне высказывания. Целью исследования является изучение причин и основ рассмотрения междометной конструкции *вот это да* на уровне высказывания. Достижение данной цели основывается на следующих задачах: 1) выявлении причин рассмотрения междометной конструкции *вот это да* на уровне высказывания; 2) анализе возможных вариантов реализации междометного высказывания *вот это да*; 3) представлении полученных в ходе исследования результатов в контексте преподавания русского языка как иностранного. Теоретическая значимость работы определяется тем, что полученные результаты вносят вклад в изучение междометных единиц и их функционально-коммуникативное описание.

**Обоснование рассмотрения междометной конструкции *вот это да* на уровне высказывания**

Междометная единица *вот это да* в научной литературе рассматривается неоднозначно. Например, в одних источниках она определяется как слово [4], в других – как эквивалент слова [5], в третьих – как фразеологизм [6]. По мнению авторов академической «Русской грамматики» 1980 года, она является вторичным междометием, обслуживающим сферу эмоций и входящим в группу устойчивых словосочетаний и фразеологизмов [7, с. 731–732]. Так или иначе, эта единица рассматривается как языковая.

Наше же исследование выполнено в русле лингводидактической модели описания русского языка и ее основы – функционально-коммуникативной грамматики (ФКГ) [8; 9; 10]. Работа рассчитана на китайскую аудиторию. Основное внимание в ФКГ уделяется особенностям функционирования языковых единиц, их употреблению в речи. Такую грамматику можно назвать *грамматикой речи*, в отличие от традиционной *грамматики языка* [10, с. 72].

В рамках лингводидактической модели описания языка междометия относятся к прагматико-модусным категориальным классам слов [11]. В области теории и методики преподавания русского языка как иностранного при функционально-коммуникативном описании выделение междометных единиц происходит на коммуникативном уровне – уровне высказывания [2, с. 73]. Все простые первообразные междометия (*а, ах* и др.), простые производные междометия, полученные в результате суффиксации и повторения последнего слога (*ашеньки, ого-го* и др.), однокомпонентные междометные выражения (*господи, ужас* и др.), составные междометия (*ах и ох, ну и ну* и др.) и междометные конструкции (*вот это да, ничего себе* и др.) называют междометными высказываниями [3, с. 59–60]. Следует отметить, что при этом понятие категориальных классов слов применимо только к простым междометиям и однокомпонентным междометным выражениям, а *вот это да* входит в число междометных конструкций и может использоваться в качестве междометного высказывания. Итак, функционально-коммуникативный подход к описанию обусловливает рассмотрение междометной конструкции *вот это да* на уровне высказывания.

Вслед за И.А. Шароновым при характеристике единицы *вот это да* мы считаем уместным учитывать её семантико-прагматические признаки. Учёный определяет её двояко – как вторичное эмоциональное междометие [12, с. 65–66, 71] и коммуникатив [13, с. 8, 10].

«Слово-реплика» *вот это да*, «служащее эмоциональной реакцией на экстралингвистическую ситуацию или речь собеседника, обладающее свойствами синтаксической изолированности и семантической опустошенности, не имеющее открытых валентностей, грамматически и синтаксически аморфное», определяется как вторичное эмоциональное междометие [12, с. 72]. Слово-реплика не является речевым актом.

В отличие от обычных языковых высказываний, слова-реплики характеризуются непроизвольностью и неадресованностью. Выводы об этом мы можем сделать, обращаясь к «Русской грамматике», где, с одной стороны, к междометиям отнесены самые разные группы единиц, а, с другой стороны, в определении

междометий обращает на себя внимание слово «непроизвольный». Междометия толкуются как «класс неизменяемых слов, служащих для нерасчлененного выражения чувств, ощущений, душевных состояний и других (часто непроизвольных) эмоциональных и эмоциональноволевых реакций на окружающую действительность» [7, с. 731].

Вторым аргументом о наличии указанных свойств у эмоциональных междометий служит наблюдение А. Вежбицкой – выявление различий между *Я чувствую боль* и *Ow!* (или *Ouch!*) [14, с. 615]. Два указанных аспекта были чётко отмечены только И.А. Шароновым при рассмотрении первичных эмоциональных междометий на семантико-прагматическом уровне [12, с. 57]. Наше наблюдение показывает, что указанные характеристики распространяются и на вторичные эмоциональные междометия, см. два примера с *вот это да*, употребляющихся ненамеренно и неадресованно, из Мультимедийного корпуса русского языка (подкорпуса Национального корпуса русского языка [15]). В первом примере *вот это да* употребляется в диалоге как эмоциональная реакция на речевой стимул, во втором – вне диалога как эмоциональная реакция на экстралингвистическую ситуацию:

(1) – *Елена Алексеевна, я ваша дочь.*

– [отшатнулась] ***Вот это да.*** [Сергей Герасимов, Александр Володин. Дочки-матери, к/ф (1974)] (непроизвольная эмоциональная реакция на неожиданный и неприятный речевой стимул);

(2) [на дороге увидел развороченный участок железной дороги] ***Вот это да!*** *Что ж это такое?* [Максим Воронков, Олег Кириллов, Дмитрий Соболев. Колхоз Интертейнмент, к/ф (2003)] (непроизвольная эмоциональная реакция на экстралингвистический стимул).

«Диалогическая реплика» [12, с. 80] *вот это да* является намеренным и адресованным речевым актом, она используется только в диалоге с собеседником. В её значении выражение эмоционального состояния является второстепенным, а важным элементом её значения считаются речевые интенции. Именно так называемая диалогическая реплика, а точнее – диалогическая реплика-реакция *вот это да*, является коммуникативом (в терминах И.А. Шаронова) и дискурсивной формулой (в терминах Е.В. Рахилиной и др.). Коммуникативы определяются как единицы языковые и речевые [16, с. 115], а дискурсивные формулы – языковые единицы [17, с. 23].

Намеренное и адресованное употребление касается также первичных и вторичных эмоциональных междометий. Так, в примере (3) используется первичное эмоциональное междометие *ах*, в примерах (4) и (5) – вторичное *вот это да*:

(3) – <…> *Существует подозрение, что ваш братец, некоторым образом, убит.* <…> *Не можете ли вы помочь нам каким-либо указанием, разъяснением...*

– ***Ах****, не спрашивайте меня! – сказала Марья Ивановна, еще более бледнея и закрывая лицо руками* (А. Чехов, Шведская спичка) (интенция отказа в просьбе о помощи)

(4) – [*На палубе буксира*] *Вы можете повременить со своей заготовительной деятельностью? Мешаете же.*

– ***Вот это да****. Я ему мешаю.* [Виктор Макаров, Александр Полынников, Александр Козак. Берегите женщин, к/ф (1981)] (интенция несогласия модифицируется негативными эмоциями).

(5) *Артист выступает на сцене, в зале сидят члены жюри. Повернув голову к коллеге, первый член жюри посмотрел на второго и воскликнул: –* ***Вот это да!*** *Потом он округлил глаза и высунул язык. Коллега не смотрел на него и не обращал на его действия внимания* (интенция выражения эмоции – восхищения; *вот это да* – потенциальная реплика-стимул).

Из вышесказанного нетрудно понять, что слово-реплика и диалогическая реплика *вот это да* группируются на уровне высказывания на разных основаниях. Так, реактивные эмоциональные проявления отражаются на синтаксическом уровне в самостоятельной и начальной обособленных позициях, где требуется особое интонационное оформление в устной речи. В письменной же речи слово-реплика отделяется от окружающего контекста знаками препинания или авторской ремаркой (в середине прямой речи, например, *она сказала*). Этим обусловлено рассмотрение слова-реплики *вот это да* на уровне высказывания. Оно является высказыванием определённого типа – междометным высказыванием.

Что же касается диалогической реплики *вот это да*, то её намеренность и адресованность определяют, что для неё важны интенции и адресат. Она является единицей речевого общения – высказыванием. Диалогическая реплика *вот это да* считается междометным высказыванием, потому что она представляет собой «самостоятельную синтаксическую единицу, выражающую субъективное отношение говорящего к действительности <…> никак не отражая саму действительность. Логико-информационная структура междометного высказывания включает только иллокутивные элементы, выражающие коммуникативное намерение автора» [3, с. 60]. При речевом общении следует учитывать факторы интонации, невербальных средств общения и речевого этикета. Диалогическая реплика *вот это да* может употребляться и в художественной речи, например:

(6) – *Какое сегодня число? – спросил Капитонов.* – ***Вот это да****! Отгадай. – Ладно, не важно* [Сергей Носов. Фигурные скобки (2015)] (из контекста ясна только интенция – отказ от ответа, эмоциональное состояние говорящего не определено).

Вышеобозначенный двойственный характер междометного высказывания (слово-реплика и диалогическая реплика) в научной литературе обычно не учитывается, что препятствует правильному его толкованию учёными и пониманию учащимися. Приведём три примера. В «Русской грамматике» *вот это да* относят к междометиям с семантически диффузными функциями, способным выражать самые разные, часто исключающие друг друга чувства и ощущения [7, с. 732], а в статье И.А. Блохиной междометное высказывание *вот это да,* с одной стороны, определяется как однозначное с точки зрения интенции, с другой стороны, толкуется только через имена эмоций *удивления, восхищения* [2, с. 75, 74]. В «Учебном словаре междометий русского языка», составленном китайскими специалистами, указывается, что междометие *вот это да* употребляется для выражения восхищения, одобрения. В нём не учитывается применение данного междометия в диалоге ни как междометной реплики-реакции (слова-реплики), ни как диалогической реплики-реакции. См. примеры 7–10, которыми иллюстрировано междометие *вот это да* в указанном словаре:

(7) *Он увидел букет и воскликнул: –* ***Вот это да!***

(8) *Я слыхал, что ты, Белка, волка съела!* ***Вот это да!***

(9) *Он глотнул и сказал: «****Вот это да****! Ай да мёд!»*

(10) ***Вот это да****! Хорошо поработали!* [18, с. 53–54].

Таким образом, мы рассмотрели два типа реализации междометного высказывания *вот это да*: слово-реплика и диалогическая реплика.

Современному языкознанию присуще рассмотрение языка как средства общения. Такой принцип предполагает рассмотрение языковых явлений с точки зрения теории коммуникации [19, с. 176]. На фоне принципа коммуникативности, развиваемого современной лингвистикой и лингводидактикой, публицистика и художественная речь определяются как своеобразные коммуникативные системы современного русского языка [19, с. 176–185; 20, с. 43], к тому же мы можем рассматривать *вот это да* с позиции дискурсивного и функционального анализа [19, с. 177].

Так, публицистика отличается от устной разговорной речи (обыденного, обиходного общения) неполной коммуникативной ситуацией [19, с. 176–185]: субъект высказывания и адресат дистанцированы во времени и пространстве, поэтому общение осуществляется несинхронно. Междометное высказывание *вот это да* активно функционирует в публицистическом коммуникативном контексте. Сферой его применения является неофициальный подстиль публицистики, где данное высказывание уместно в силу своей экспрессивности, выразительности и принадлежности к разговорным средствам литературного языка [19, с. 179]. Такое монологическое употребление *вот это да* представляет особый интерес в оппозиции «аналога говорящего» (писателя) и адресата (многочисленного «потенциального читателя») («аналог говорящего» и «потенциальный читатель», по А.В. Величко [19]). В этом плане следует уделить отдельное внимание активному его употреблению в качестве заголовков видео, журналов и его использованию в газетах. В публицистическом стиле для него характерны адресованность и намеренность. При этом оно выполняет контактную, воздействующую, рекламную и информативную функции (см. примеры 11–12):

(11) *Юрий Фролов.* ***Вот это да****! Птицы бьют рекорды. Самый большой размах крыльев у странствующего альбатроса* [Юрий Фролов. Вот это да! Птицы бьют рекорды // «Наука и жизнь», 2009] (публицистика: заголовок журнала).

(12) *Из этой книги узнаем, что Александр Иванович – почетный гражданин города Ангарска.* ***Вот это да****! Что же он сам об этом не поведал?* [Геннадий Пруцков. И помыслы были чисты // «Восточно-Сибирская правда» (Иркутск), 2003.06.26] (публицистика).

В несобственно-прямой речи междометное высказывание *вот это да* является одной из ярких речевых характеристик персонажа. Писатель использует такую речь, чтобы передавать невысказанные мысли персонажа о себе (пример 13):

(13) *И всегда будешь для него никем…* ***Вот это да****! Ну и сказала! Откуда у меня эти мысли, этот твердый голос, эта уверенность в себе?* [Анна Кудряшова. Пока передумать – еще не поздно... // «Даша», 2004] (несобственно-прямая речь).

Итак, междометная единица *вот это да* рассматривается по-разному. Лингводидактической моделью описания русского языка обусловливается изучение междометной конструкции *вот это да* на синтаксическом уровне. Высказывание демонстрирует полную картину реализации данной междометной конструкции, оно 1) представляет собой непроизвольное и неадресованное слово-реплику, отвечающее на речевой и неречевой стимулы, 2) является намеренной и адресованной диалогической репликой-реакцией на речевой стимул и диалогической репликой-стимулом, 3) активно используется также в письменной речи с закреплёнными за ним функциями.

Рассмотренные выше три аспекта реализации междометного высказывания *вот это да* важны не только в плане теоретического описания механизма его функционирования, но и в плане разработки методики преподавания русского языка как иностранного. Данное исследование вносит уточнения в функционально-коммуникативное описание междометных высказываний, проведенное в работах И.А. Блохиной и Коминэ Юко, в которых анализ дан только по интенциям [2; 3].

Выше показано, что междометная реплика *вот это да* отличается от диалогической непроизвольностью и неадресованностью. Следует обратить внимание

на то, что во время устного общения с носителями русского языка иностранные учащиеся одновременно выступают в роли говорящего и слушателя. Носители русского языка воспринимают междометные реплики с детства и применяют их автоматизировано. У иностранных же учащихся затруднено восприятие и использование этих единиц, до тех пор, пока они не достигнут уровня речевого автоматизма. Употреблению того или иного высказывания у них предшествует мыслительный анализ речевой ситуации с предусмотренными интенциями. Ср.: Н.Ю. Шведова обращает внимание на спонтанный характер применения носителями языка речевых формул [21, с. 3], И.А. Шаронов уделяет внимание отличию восприятия и использования коммуникативов учащимися-инофонами от носителей русского языка [16, с. 120].

В связи с этим с точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного следует отдельно рассматривать процесс рецепции и продуцирования. Для пассивного владения языком иностранными учащимися, то есть для понимания и восприятия ими речи говорящего, следует различать междометную и диалогическую реплики. Этому помогают, в частности, невербальные средства общения и контекст. В приведенном ранее примере (3) *ах* в синхронном сопровождении намеренного жеста *закрывать лицо руками* выражает интенцию второго говорящего – отказ первому в просьбе о помощи. Об этом свидетельствует и контекст, в котором употребляется диалогическая реплика *вот это да*: *не спрашивайте меня*. В примере (1) непроизвольный жест *отшатнуться* указывает на употребление междометной реплики *вот это да*. А в (4) контекст (*мешаете же, я ему мешаю*) указывает на применение данной диалогической реплики.

Игнорирование междометных реплик и их специфики – непроизвольности и неадресованности – может привести к коммуникативной неудаче. Например, И.А. Шаронов уверенно иллюстрирует недопустимость претензии по причине междометных реплик-реакций говорящего, выражающих непроизвольную эмоциональную реакцию, примером с первичным эмоциональным междометием *а* [12, с. 53–54].

В процессе же продуцирования реализуется только намеренная и адресованная диалогическая реплика, с помощью которой выражается интенция. Например, когда иностранный учащийся не согласен с репликой говорящего и, помимо этого, хочет выразить свое удивление и / или недовольство, он может использовать *Вот это да!,* см. выше пример (4). А в ситуации, когда предмет, явление, свойство, качество являются для него неожиданностью, он может сказать: *Я удивляюсь*, и в случае, когда свойство, качество, явление превышают меру ожидаемого, он может сказать: *Я восхищаюсь*, или же использовать междометное высказывание *вот это да*.

С учётом полученных результатов исследования можно говорить о целесообразности разных формулировок рецептивных и продуктивных упражнений и заданий в зависимости от функции *вот это да* в том или ином типе высказывания.

Сформулируем общий вывод о том, что, хотя статус междометной единицы *вот это да* в лингвистике однозначно не определён, она должна быть рассмотрена на уровне высказывания. Научная новизна работы состоит в том, что в работе впервые обосновано рассмотрение междометной конструкции *вот это да* на уровне высказывания.

В качестве результатов исследования можем перечислить причины и основы такого изучения.

(1) Функционально-коммуникативная грамматика определяет единицу *вот это да* как междометную конструкцию и рассматривает её на уровне высказывания.

(2) В настоящей статье выявлены три различных аспекта реализации междометного высказывания *вот это да*: слово – реплика – междометное высказывание, диалогическая реплика – междометное высказывание и полифункциональное междометное высказывание в публицистике и художественной речи. Это, с одной стороны, показывает своеобразную природу междометного высказывания, с другой стороны, демонстрирует возможность рассмотрения разных аспектов реализации междометной конструкции на уровне высказывания.

(3) Выявленные на уровне высказывания аспекты позволяют акцентировать внимание на отличиях междометной реплики от диалогической, что чрезвычайно важно для реализации успешной коммуникации иностранных учащихся с носителями русского языка.

Отмеченное показывает, что в соответствии с поставленной целью три задачи выполнены.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут служить основой для изучения междометных единиц и их функционально-коммуникативного описания. Рассмотренные вопросы значимы и необходимы для описания полифункционального высказывания *вот это да*, междометных конструкций и всех междометных единиц с точки зрения преподавания русского языка как иностранного. Этим и определяется перспектива дальнейшего исследования, в котором планируется применить изложенные теоретические аспекты анализа к другим междометным единицам.

Библиографический список


1. Ван С. Русское полифункциональное высказывание *вот это да* и его китайские эквиваленты. Статья первая. Общие вопросы. *Мир русского слова.* 2022; № 2: 24–33.
2. Блохина И.А. Междометные высказывания с позиций коммуникативного принципа обучения русскому языку как иностранному. *Русский язык за рубежом.* 1988; № 2 (112): 72–77.
3. Коминэ Ю. Русские междометные высказывания и их описания. *Русский язык за рубежом.* 1999; № 1: 59–66.
4. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2001.
5. Рогожникова Р.П. *Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову: около 1 500 устойчивых сочетаний русского языка.* Москва: Астрель: АСТ, 2003.
6. Быстрова Е.А., Окунева А.П., Шанский Н.М. *Учебный фразеологический словарь русского языка:* пособие для учащихся национальных школ. Ленинград: Просвещение, 1984.
7. *Русская грамматика*: в 2 т. Москва: Наука, 1980; Т. 1.
8. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В. и др. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный»). *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2001; № 6: 215–233.
9. Всеволодова М.В. *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка*. Москва: УРСС, 2017.
10. Панков Ф.И. Функционально-коммуникативная грамматика и русская языковая картина мира. *Мир русского слова.* 2013; № 2: 72–80.
11. Панков Ф.И. Аспекты изучения категориальных классов слов в курсе «Русский язык как иностранный: функциональная морфология». *Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме*. Москва, 2018; Гл. 3: 54–74.
12. Шаронов И.А. *Междометия в речи, тексте и словаре*. Москва: РГГУ, 2008.
13. Шаронов И.А. Проблемы описания русских коммуникативов, состоящих из служебных слов. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2012; Т. 12, № 3: 7–12.
14. Вежбицкая А. Семантика междометия. *Семантические универсалии и описание языков.* Москва, 1999; 611–647.
15. *Национальный корпус русского языка.* Available at: https://ruscorpora.ru/new/
16. Шаронов И.А. Коммуникативы в естественных и в художественных диалогах. *Экология языка и коммуникативная практика.* 2017; № 3 (10): 114–127.
17. Рахилина Е.В., Бычкова П.А., Жукова С.Ю. Речевые акты как лингвистическая категория: дискурсивные формулы. *Вопросы языкознания.* 2021; № 2: 7–27.
18. *俄语感叹词教学词典 Учебный словарь междометий русского языка.* 武汉：武汉大学出版社，1996.
19. Величко А.В. Фразеологизированные предложения в публицистическом коммуникативном контексте. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2015; № 2: 176–185.
20. Величко А.В. Синтаксические фразеологизмы в художественной прозе. *Русская речь.* 2015; № 3: 43–46.
21. Шведова Н.Ю. *Очерки по синтаксису русской разговорной речи.* Москва: Издательство Академии наук СССР, 1960.


References


1. Van S. Russkoe polifunkcional'noe vyskazyvanie *vot `eto da* i ego kitajskie `ekvivalenty. Stat'ya pervaya. Obschie voprosy. *Mir russkogo slova.* 2022; № 2: 24-33.
2. Blohina I.A. Mezhdometnye vyskazyvaniya s pozicij kommunikativnogo principa obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Russkij yazyk za rubezhom.* 1988; № 2 (112): 72-77.
3. Komin`e Yu. Russkie mezhdometnye vyskazyvaniya i ih opisaniya. *Russkij yazyk za rubezhom.* 1999; № 1: 59-66.
4. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
5. Rogozhnikova R.P. *Tolkovyĭ slovar' sochetaniĭ, `ekvivalentnyh slovu: okolo 1 500 ustoĭchivyh sochetaniĭ russkogo yazyka.* Moskva: Astrel': AST, 2003.
6. Bystrova E.A., Okuneva A.P., Shanskij N.M. *Uchebnyj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka:* posobie dlya uchaschihsya nacional'nyh shkol. Leningrad: Prosveschenie, 1984.
7. *Russkaya grammatika*: v 2 t. Moskva: Nauka, 1980; T. 1.
8. Amiantova `E.I., Bitehtina G.A., Vsevolodova M.V. i dr. Funkcional'no-kommunikativnaya lingvodidakticheskaya model' yazyka kak odna iz sostavlyayuschih sovremennoĭ lingvisticheskoĭ paradigmy (stanovlenie special'nosti «Russkiĭ yazyk kak inostrannyĭ»). *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2001; № 6: 215-233.
9. Vsevolodova M.V. *Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa: Fragment fundamental'noj prikladnoj (pedagogicheskoj) modeli yazyka.* Moskva: URSS, 2017.

10. Pankov F.I. Funkcional'no-kommunikativnaya grammatika i russkaya yazykovaya kartina mira. *Mir russkogo slova.* 2013; № 2: 72-80.
11. Pankov F.I. Aspekty izucheniya kategorial'nyh klassov slov v kurse «Russkiĭ yazyk kak inostrannyĭ: funkcional'naya morfologiya». *Aktual'nye problemy teorii i praktiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v sovremennoĭ obrazovatel'noĭ paradigme*. Moskva, 2018; Gl. 3: 54-74.
12. Sharonov I.A. *Mezhdometiya v rechi, tekste i slovare.* Moskva: RGGU, 2008.
13. Sharonov I.A. Problemy opisaniya russkih kommunikativov, sostoyaschih iz sluzhebnyh slov. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2012; T. 12, № 3: 7-12.
14. Vezhbickaya A. Semantika mezhdometiya. *Semanticheskie universalii i opisanie yazykov.* Moskva, 1999; 611-647.
15. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: https://ruscorpora.ru/new/
16. Sharonov I.A. Kommunikativy v estestvennyh i v hudozhestvennyh dialogah. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika.* 2017; № 3 (10): 114-127.
17. Rahilina E.V., Bychkova P.A., Zhukova S.Yu. Rechevye akty kak lingvisticheskaya kategoriya: diskursivnye formuly. *Voprosy yazykoznaniya.* 2021; № 2: 7-27.
18. *俄语感叹词教学词典 Uchebnyj slovar' mezhdometij russkogo yazyka.* 武汉：武汉大学出版社，1996.
19. Velichko A.V. Frazeologizirovannye predlozheniya v publicisticheskom kommunikativnom kontekste. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2015; № 2: 176-185.
20. Velichko A.V. Sintaksicheskie frazeologizmy v hudozhestvennoj proze. *Russkaya rech'.* 2015; № 3: 43-46.
21. Shvedova N.Yu. *Ocherki po sintaksisu russkoj razgovornoj rechi.* Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1960.

*Статья поступила в редакцию 13.01.23*

УДК 81-37 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-354-358

***Markarov A.G.,*** *postgraduate, Linguistics and Literary Studies, Institute of Philology, Mass Media and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: markarovarturgrigoryevich@gmail.com*

**VISUAL IMAGES IN THE LINGUISTIC INTERPRETATION OF MUSICAL IMPRESSIONS.** The article discusses features of the visual interpretation of musical impressions in artistic texts. Visual images of musical impressions are not the only way, but even a very characteristic way to describe feelings, images and thoughts that are caused by sounding music. The unity of the conceptual and linguistic component of the musical picture of the world of speakers is reflected in the texts of works of art containing a sound, visual, tactile description of the music heard. The research topic is related to visual perception, thanks to which the musical picture is presented to the author as the most "objectified". The linguistic means of visual perception, reflecting the sounding music, contribute to the development of the "language" of music embodied in the word. The visibility of the musical picture of the surrounding world is most vividly represented by the author's metaphors in the text. The formation and expression of musical impressions through a visual verbal series makes it possible to understand how the images of sounding music are formed in the picture of the world of speakers and how exactly the discourse about music is built in the "naive listener".

*Key words:* **musical impressions, linguistic means of visualization, vocabulary of visual and auditory perception, visual image, visual associations, discourse.**

***А.Г. Маркаров,*** *аспирант, Институт филологии, массовой информации и психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail markarovarturgrigoryevich@gmail.com*

# ВИЗУАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ В ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВПЕЧАТЛЕНИЙ

В статье рассматриваются особенности визуальной интерпретации музыкальных впечатлений в художественных текстах. Визуальные образы музыкальных впечатлений не единственный, но весьма характерный способ описания чувств, образов и мыслей, которые вызваны звучащей музыкой. Единство концептуальной и языковой составляющих музыкальной картины мира говорящих отражено в текстах художественных произведений, содержащих звуковое, зрительное, тактильное описание услышанной музыки. Тема исследования связана со зрительным восприятием, благодаря которому музыкальная картина представляется автору наиболее «опредмеченным». Языковые средства зрительного восприятия, отображающие звучащую музыку, способствуют развитию «языка» музыки, воплощенного в слове. Зримость музыкальной картины окружающего мира наиболее ярко представлена авторскими метафорами в тексте. Формирование и выражение музыкальных впечатлений через визуальный словесный ряд позволяет понять, как складываются образы звучащей музыки в картине мира говорящих и как именно строится дискурс о музыке у «наивного слушателя».

*Ключевые слова:* **музыкальные впечатления, языковые средства визуализации, лексика зрительного и слухового восприятия, визуальный образ, зрительные ассоциации, дискурс.**

Актуальность рассматриваемой проблематики связана, во-первых, с изучением перцептивных лексических средств языка в их взаимодействии и взаимозаменяемости, во-вторых, с особенностями зрительной интерпретации звуковых (музыкальных) впечатлений. Кроме того, актуальным представляется всестороннее изучение языка, с помощью которого слушатель отображает своё восприятие музыкального произведения.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении смыслового потенциала визуальных средств языка, с помощью которых коммуниканты интерпретируют свои музыкальные впечатления. В первую очередь это относится к перцептивной лексике, а именно – к метафорической лексике зрительного восприятия, используемой для отражения других перцепций.

На основании поставленной цели ставятся две основные задачи: выявить соотношение визуальности и осмысленности музыкального мира посредством художественного текста; обосновать востребованность описания визуального образа в языковой интерпретации музыкальных впечатлений.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые автором исследования выдвинуты новые категории, отражающие композиционные закономерности музыкальных образов и языковых особенностей восприятия музыкальных впечатлений от художественного текста (перцептивной лексики).

Теоретическая значимость данной статьи кроется в том, что она вносит определенный вклад в системный анализ концептуальной структуры художественного дискурса, в котором лингвистическая, сенсорная и моторная информация оказывается сопоставимой и совместимой.

Практическая значимость определяется необходимостью всестороннего исследования потенциала визуальных средств языка, с помощью которых происходит интерпретация музыкальных впечатлений. Отобранные тексты из художественных произведений будут использованы для формирования лингвокультурологических и музыкально-театральных компетенций учащихся Театральной школы.

Концептуальная и языковая составляющие музыкальной картины мира говорящих непосредственно отражены в текстах художественных произведений, содержащих звуковое, зрительное, тактильное описание услышанной музыки. Данная проблема исследуется в литературоведческих и лингвистических работах. Основное направление в изучении этой проблемы у филологов – исследование образных средств языка художественных текстов: изучение перцептивных возможностей языка (В.Г. Гак [1], Н.К. Рябцева [2], С.Л. Рубинштейн [3], В. Лавринов [4], Т.А. Трипольская [5]); анализ метафорической перцептивной системы языка для отображения услышанного и встречный процесс – развитие переносных значений у музыкальной терминологии, то есть пополнение метафорической системы языка новыми единицами (С.Б. Козинец [6], О.С. Камышева [6]). Так, С.Б. Козинец, исследуя метафоризацию музыкальных терминов в произведениях Дины Рубиной, подчеркивает, что «вовлечение в речевое пространство музыкальных терминов, в том числе и специальных, обогащает метафорическую систему языка в целом, выявляет новые возможности образного переосмысления лексических единиц» [6].

В литературоведческом исследовательском контексте выделены следующие проблемы: восприятие и понимание связи музыки и художественного произведения [7], интерпретация звукового или зрительного образа с учётом авторской и собственной позиции (отношение к герою, его поступкам, учёт времени действия и пространства в художественном тексте) [4], специфика познания окружающего мира, основанная на чувствах и эмоциях коммуниканта [4]. Большое значение литературоведы придают исследованию способов языкового воплощения музыкального образа в художественном произведении. Так, С.П. Лавлинский [8] описывает повествовательно-визуальные механизмы, позволяющие производить интерпретацию «чёткой зримости» в произведениях писателей. Г.Н. Бойченко, Л.И. Кундозерова рассматривают понятие «зримость» в тесной связи с «экспликацией визуального в литературе», особенно при анализе «ре-

цептивных процессов, которые стимулируются «зрительными» структурами художественного произведения» [9].

Лингвистический научный контекст складывается из исследований взаимодействия разных перцептивных систем, когнитивного описания фрагментов языковой картины мира, связанных с разными системами восприятия, с изучением метафорического языка в описании зрительного, звукового, обонятельного и осязательного восприятия действительности, а также с описанием взаимодействия перцептивных и ментальных процессов. Ольфакторная лексика и способы ее репрезентации в художественном тексте представлена в работе Е.Г. Басалаевой [10]; моделирование и означивание денотативных ситуаций с уровня концептуальной структуры на уровень семантической структуры языковых знаков – И.Ю. Колесовым [11]. К.В. Дьякова отмечает, что «музыкальное» и «живописное» углубляет образы отдельных персонажей или отделяется от них, представляя собой независимую художественную сущность. «Звукообраз, получивший полное или частичное зрительное воплощение, будто дополняется визуальным образом, включает в себя новые, сообщенные ему» [12, с. 17].

И.И. Чумак-Жунь и Ж.А. Щербак [13] при исследовании перцептивно-сенсорного познания мира главным героем В.Г. Короленко подчеркивают, что недостающим звеном познания окружающего мира становится ассоциативный образ, созданный писателем с помощью звуковой метафоры. Например, метафорическое освоение Петром музыкальных инструментов: *«чарующая тайна свирели», «странная музыка фортепиано»*, связано с образами живых существ: у дудки – родственная душа, фортепиано – городской гость.

В исследованиях О.С. Камышевой [14] представлены метафорические модели, отражающие музыкальность художественного текста: «Звучание музыки», «Исполнитель», «Музыкальные инструменты», «Игра на музыкальных инструментах». Автором предложена методика анализа музыкальных метафор. Художественная перцептивность в исследовании А.В. Бондарко описана с точки зрения образной конкретности, связанной с авторским временем, пространством, «образом перцептора, его восприятием окружающего мира, выражением его чувств и мыслей» [15, с. 278].

Связь музыки и художественного слова освещены в диссертации по философии М.В. Алексеевой [16]: автором рассмотрены взаимоотношения вербальной и музыкальной семантики.

Так как мы исследуем языковую интерпретацию звучащей музыки, нам особенно важны работы, посвященные языковым средствам звучания. Так, Н.А. Мишанкина в статье «Метафорические модели звучания» отмечает значимость звучания: «…его восприятие позволяет человеку проследить динамику изменения мира» [17, с. 165]. Исследователь пишет, что «звук осмысляется как явление (слуховое), которое может быть охарактеризовано метафорически через лексику других сфер восприятия». Например, *толстый голос, тонкий звук, стеклянный смех, яркий бас.* По мнению автора, при метафорическом переносе звучание может «вписываться» в рамки различных нормативных шкал: звучание речи, музыкальное звучание, выражение эмоций, поведение, состояние человека, действия, деятельность.

В языковой картине мира проявляется взаимосвязь и взаимовлияние разных подсистем восприятия: язык демонстрирует высокую степень диффузности в интерпретации разных видов восприятия. Язык последовательно отражает общность ощущений, возникающих в результате действия различных анализаторов: например, звуки мы воспринимаем акустически *(высокие, низкие, громкие, тихие, короткие, длинные)*, ощущаем их вес *(тяжелые, легкие)* и цвет *(цветомузыка)*, форму (*плоский и круглый звук*). Запахи мы *слышим (– Слышишь, дымком потянуло?)*, *ощущаем на вкус (горький, кислый, сладкий, едкий)*, *на вес (тяжелые и легкие запахи)* [18].

Итак, в описании музыкального впечатления можно выделить несколько основных перцептивных векторов: слуховой, тактильный, обонятельный и визуальный. Отметим, что первичное восприятие чаще всего связано с эмоциональным переживанием и отношением, но это сложный сюжет, стоящий отдельного исследования.

Рассмотрим различные возможности языковой интерпретации музыкальных впечатлений.

**Слуховое восприятие**. Слуховое восприятие характеризуется внешними раздражителями – шумами или звуками различных объектов. Слуховое восприятие отображается посредством таких текстовых перцептивных маркеров, как *услышать, слышать, вслушиваться, прислушиваться, кричать, шуметь, внимать*; описанием *звуков*, издаваемых людьми, неодушевлёнными предметами, природными объектами (животными, птицами, насекомыми).

В текстах художественных произведений довольно часто встречаются звуки мира природы: звучание текущей воды, ветер, капель, шелест листвы, скрип снега, звуки дождя, то есть звуки, производимые различными природными источниками. Образы этих звуков используются в интерпретации музыкальных впечатлений. Не последнюю роль играют характеристики этих звуков: далекие и близкие, тихие и громкие, высокие и низкие, тяжелые и легкие, отрывистые и протяжные.

Особенности слухового восприятия представлены В.Г. Короленко в произведении «Слепой музыкант»: *Для слепого мальчика она врывалась в комнату только своим торопливым* ***шумом****. Он* ***слышал, как бегут потоки весенней воды****, точно вдогонку друг за другом…; ветки буков* ***шептались*** *за окнами, сталкиваясь и звеня легкими ударами по стёклам. А торопливая* ***весенняя капель*** *…* ***стучала тысячью звонких ударов.***

Музыкальное впечатление передаётся через звуки весенней природы: музыка уподобляется *шёпоту ветвей, звону ударов, переливчатой дроби.* Мир звуков создает своеобразную картину весеннего оркестра: звуки и полутона выразительны и многообразны. Слышится многоголосый хор мира природы. Писатель использует различные способы языкового воплощения звуков природы: олицетворение (*весенняя капель стучала тысячью звонких ударов),* сравнение *(подобно ярким и звонким камешкам),* метафоры *(крики журавлей таяли)*. Слуховое восприятие базируется на эффекте присутствия: герой слышит не только звуки музыки, но и другие звуки: шорохи, шуршание, стук, крики [13].

**Тактильное описание.** Опираясь на результаты исследования Ж.А. Бубыревой [19], рассматриваем тактильную перцепцию как метафорический способ интерпретации звукового образа. В художественном тексте тактильное восприятие представлено ощущениями, возникающими при воздействии на кожу различных стимулов. Это может быть тепло и холод, твёрдость или мягкость какой-либо поверхности, гладкость или шероховатость, а также ощущения, связанные с давлением или толчком. Тактильное восприятие передается лексемами, имеющими значение прикосновения: *трогать, осязать, прижимать, гладить.* Например, музыкальный образ у М. Дампфера «Органная исповедь»: ***Музыка обволакивает*** *настолько, что начинаешь* ***ощущать,*** *как окунаешься* ***лицом в прохладное молоко***, *захлёбываешься, …* чтобы уцепиться за ***нотку повыше, но что-то густое, бархатное оседает глубоко*** внутри [20] – создаётся за счёт таких глаголов, как *обволакивает, ощущать, уцепиться*; метафорический образ музыки воспринимается благодаря переносному значению глаголов: вначале опутывает, подчиняет своей воле, затем осознанно воспринимается, *цепляется и оседает глубоко внутри*.

**Обонятельное описание**. Музыкальное впечатление интерпретируется через обонятельные образы: Т.А. Трипольская в статье «Моделирование ментальной структуры «восприятие запаха» в русской языковой картине мира» отмечает, что «представление о запахе моделируется по образцу предметного мира, запах, как и звук, тесно связан с передвижением в пространстве или с неподвижностью» [18].

Ср.: *Музыка – это* ***аромат****. Это то, что нельзя потрогать руками, но оно будоражит сознание и является миром ассоциаций. Мы до сих пор любим* ***рок-группы и классические произведения****, которые услышали в детстве. Также и с* ***ароматами****: у меня до сих пор крышу сносит, когда чувствую запах духов своей первой любви* (Игорь Демарин. Интервью) [20].

В тексте актуализируется связь ольфакторных и акустических ассоциаций. Музыка сравнивается с запахами духов первой любви: ***Парфюмерия, как и музыка,*** *принадлежит к древнейшему виду искусств, а* ***парфюмер больше всего похож на композитора****, который фантазирует,* ***сочетая различные ароматы, словно раскладывая музыку по нотам****. Запах человека и его одежды как бы дополняет внешность самого человека, особенно – женщины* (В.А. Пикуль. «Душистая симфония жизни») [20].

Теперь обратимся к основной проблеме данного исследования – **визуальной интерпретация музыкального впечатления.**

Как пишет С.Л. Рубинштейн, зрительные восприятия – наиболее «опредмеченные», объективированные восприятия человека [3]. Такое понимание иерархических отношений в системе восприятия человека подтверждается и языковыми данными. Ср.: семантическая структура многозначного перцептивного прилагательного *резкий* опирается на производящее значение визуального восприятия «воспринимаемый глазами», производные же значения связаны со слуховой, обонятельной и вкусовой перцепциями «воспринимаемый слухом», «воспринимаемый обонянием», «воспринимаемый на вкус» (*резкий поворот, резкий звук, резкий вкус, резкий запах).*

Визуальный образ у каждого читателя непосредственно связан с его уровнем языковой компетенции и уровнем развития образного мышления. Интерпретация визуального образа происходит за счет внутренних ресурсов, среди которых ведущее место принадлежит ассоциативному мышлению, музыкальной культуре, ассоциативно-вербальному уровню в структуре языковой личности и его вовлеченности в мир художественных образов.

Восприятие и понимание визуального образа строится на музыкально-слуховых представлениях, на жизненном опыте каждого коммуниканта, что проявляется в богатстве ассоциативных связей (слуховых, зрительных, временных и других представлений, закрепленных долговременной памятью). Основным языковым способом интерпретации музыкального впечатления служит метафорический. В подобных текстах реализуется принцип кажимости. Мы как будто видим, мысленно представляем, воображаем те или иные картины. Текстовые маркеры визуальных образов часто представлены синонимичными лексемами: *зрение, глаза, взгляд, взор.* Глаголы *видеть*, *смотреть* употребляются в переносном значении – «воображать, представлять» [21] *(вижу, представляю, мне показалось, зримо стало перед глазами, как будто увидел*); другие глаголы – *замечать, лицезреть, созерцать* развивают переносное значение под влиянием доминанты синонимического ряда.

Например, *Музыка перестала существовать для Киприяно****; в восторженных созвучиях Генделя и Моцарта*** *он* ***видел*** *только воздушное* ***пространство,*** *наполненное бесчисленными шариками, которые один звук*

*отправлял в* ***одну сторону****, другой* ***в другую****, третий в третью; в раздирающем сердце вопле гобоя, в резком звуке трубы он* ***видел*** *лишь механическое сотрясение в пении страдивариусов и амати – одни животные жилы, по которым скользили конские волосы* (В.Ф. Одоевский. Импровизатор) [20]. Семантика зрительного восприятия/воображения (*видел)* поддерживается наименованиями объектов восприятия: пространство, наполненное бесчисленными шариками; движение этих шариков (в одну сторону, в другую); животные жилы, конские волосы.

Создание писателем зрительного образа часто происходит с использованием лексических показателей пространства: *высокий – низкий, далекий – близкий, большой – маленький, левый – правый, северный – южный, мир, глубина* и другие; наречий места – *далеко / вдалеке, вблизи, туда, сюда, спереди, рядом.*

Ср.: ***Она играла – птица-колибри под опаловым облаком в высоком куполе стеклянной крыши****, – играла, почти не глядя* ***вокруг,*** *не чувствуя усталости, в счастливом подъеме предвкушая куда более головокружительное будущее, загадывая так* ***далеко,*** *как только в юности рискует загадывать непуганая душа* (Д. Рубина. Русская канарейка). Визуальный образ создан благодаря лексемам пространственного значения *в высоком, вокруг, далеко*, а также семантики цвета *опаловое облако*. Наречие *далеко* отражает романтическое будущее, присущее человеку в юности. Дополнительным элементом служит пространственный образ купола стеклянной крыши, который не ограничивает взгляда и даёт возможность видеть небо.

Нередко лексема «*глаза*» употребляется с глаголами движения в метафорическом значении – *скользить глазами, обвести глазами, остановить глаз (глаза), приковать глаза, обвести взглядом, опустить взгляд.* Движение создают глаголы *двигаться, шевелиться, бежать, ходить / переходить, ехать, взбираться вверх или спускаться вниз* и другие с семантикой передвижения. Обратимся к тексту О.Э. Мандельштама «Египетская марка: ***Нотная страница – это революция в старинном немецком городе» …*** *Шахматисты* ***выбегают*** *из кофеен, размахивая ферзями и пешками…*

Для создания зрительного образа музыки Бетховена через описание нотного листа, который мы видим, автор использовал глаголы передвижения разной направленности. Главная метафора – нотная страница – это музыка, она «звучит», а потом – революция ассоциируется с большим скачком в развитии общества, музыки – её быстрое передвижение дополняет глагол *выбегают.*

***Нотная страница*** *– это, во-первых, диспозиция* ***боя парусных*** *флотилий; во-вторых – это план, по которому* ***тонет ночь****, организованная в* ***косточки слив***. Зрительная интерпретация осуществляется за счет представленных образов: *диспозиция боя* – я её вижу; *тонет ночь* – видим, представляем. Усиливают зрительный образ лексемы – наречия места с пространственным значением: вверх, вниз.

*Вот черепахи,* ***вытянув*** *нежную голову,* ***состязаются*** *в беге – это Гендель. <> Но до чего* ***воинственны страницы Баха*** *– эти потрясающие* ***связки сушеных грибов****. <> Пусть* ***ленивый Шуман развешивает ноты,*** *как белье для просушки, а внизу* ***ходят*** *итальянцы ...* ***волокут туда и обратно*** *пожарную лестницу.*

Зрительный образ музыки представлен глаголами, отражающими замедленность передвижения, *ходят, волокут*, дополняют этот образ лексемы *черепаха и ленивый Шуман.* Представленные метафорические модели «Музыка как движение вперёд» создают особое видение пространства (*внизу, туда, обратно*) путём употребления наречий места: ***Черныши фортепианной гаммы****, как фонарщики, лезут* ***вверх и вниз.*** Движение *вверх-вниз по нотному стану* создаёт звуковую картину нот, которая порождает конкретный или смутный образ чего-то забытого или, наоборот, недавно произошедшего события.

Довольно часто у О.Э. Мандельштама зрительный образ представлен в единстве движения и цвета. *Каждый* ***такт*** *– это лодочка,* ***груженная изюмом и черным виноградом****. <>* ***Белая ночь****, шагнув через Колпино и Среднюю рогатку, добрела до Царского Села. Дворцы стояли* ***испуганно-белые****, как шелковые куколи.* В данных предложениях зрительный образ создаётся за счёт лексем цвета: *лодочка, гружённая изюмом и чёрным виноградом* (музыкальный образ такта ассоциируется с лодочкой, что сливает воедино движение и остановку музыки, отражающейся в виде чёрного цвета на нотном листе); *белая ночь, испуганно-белые* – в воображении возникают белые ночи в Петербурге, где день и ночь сливаются в пространстве. Для усиления зрительного образа писатель нарушает последовательность движения белой ночи. Многообразие зрительных образов нотного листа (пространственных, цветовых, военных и революционных движений) помогает О.Э. Мандельштаму передать представления о музыке разных композиторов (Бетховена, Баха, Генделя, Шумана, Шуберта), предлагая увидеть звучащий ряд.

К текстовым маркерам визуальных образов относятся также лексемы, обозначающие названия света и тьмы: *свет, тьма, яркость*; цветообозначения: *красный, светлый, золотой.* Используя различные номинации цвета для создания зрительных звуковых образов, писатели актуализируют символические значения цветовой лексики:

*– По-моему, сегодня это тебе удалось. Я* ***вижу,*** *как бьется рыба в клюве у чайки. Ты молодец. Но я не люблю нарисованное карандашом, всё должно быть* ***цветным, как музыка****. – Как музыка? – удивленно переспросил я. –* ***Музыка*** *бывает* ***цветной,*** *Ита?* (Базанов В. В Заливе. Сибирские огни, 2013) [20].

Визуальный образ представлен сравнительным оборотом. Музыкальное впечатление основано на многоцветии окружающего мира, которое запечатлено в музыке. В интерпретации воображаемого образа представлено выражением «цветная музыка», что помогает увидеть сочетание цвета и звука. Усиливает зрительный образ глагол *вижу*, который употреблён в значении «*воображать, мысленно представлять»*. Взаимодействие звука и цвета в языковой картине мира закреплено в общих метафорических единицах: цветовая гамма, цветомузыка, палитра красок и звуков, лава звуков и красок/света, калейдоскоп красок и звуков, тональность музыкальная и цветовая, оттенки звуков, цвета/красок, звук и цвет *разливаются, льются, струятся.*

Лексемы с семантикой цвета чаще всего отражают авторское восприятие музыкального мира, поэтому в тексте часто представлена «подсказка» к интерпретации визуального образа. Ср.: *Мне приснилась* ***красная музыка*** *оркестра,* ***яркая солнечная*** *вода в ведре, и как она стекает с* ***чёрной*** *сверкающей «Волги», и как блестят в море* ***яркие и золотые солнечные*** *цепи* (Букша К.С. Завод «Слобода». Новый мир, 2013. № 8) [20].

В данном контексте зрительное восприятие музыки определено рядом имен прилагательных: *красная, яркая, золотые, сверкающий чёрный,* которые создают музыкальный образ калейдоскопа красок и звуков, ярких, выразительных, создающих картину солнечного, светлого, порой даже несбыточного желания.

Показателями зрительного восприятия музыкального впечатления служат и лексемы с семантикой света, которые в зависимости от яркости указывают на интенсивность движения звукового ряда. Нередко световые лексемы употребляются вместе с цветовыми. Музыкальное впечатление усиливается благодаря двойственности восприятия света. Языковая интерпретация восприятия звука и света/цвета выражается в общих метафорах: свет/звук плывёт, льётся, разливается, заполняет («водная» метафора), приближается, удаляется, скользит (метафора движения), звуки, цвета/краски эмоционально воздействуют на человека (трогают, потрясают).

Подобное языковое представление музыкального впечатления находим в произведении И. Ефремова «Туманность Андромеды»*: У Дар Ветра закружилась голова, и он уже не смог следить за* ***всеми оттенками музыки и света****, улавливая лишь общие контуры исполинского замысла.* ***Океан высоких кристально чистых нот плескался*** *сияющим, необычайно могучим, радостным синим цветом (*И. Ефремов. Туманность Андромеды). Ассоциативная связь оттенков звука и света, а также общность их образного видения формируют сложный зрительно-слуховой образ: в семантике световых лексем отражается качество звучащей музыки – ***кристально чистые*** *ноты,* ***яркий, «радостный синий цвет»*** *–* цвет океана – передаёт эмоциональное восприятие музыки. Кроме того, для интерпретации света и звука характерны «водные» метафоры: ***океан высоких кристально чистых нот плескался сияющим,*** *необычайно могучим, радостным* ***синим цветом.***

Анализ последнего примера подводит нас к исследованию комплексного языкового представления музыки.

**Совмещение лексики разных перцепций в интерпретации музыкального впечатления.** При создании художественного текста происходит языковая перекодировка одной перцептивной системы в другие. Данный процесс подразумевает умение и способности читателей преобразовывать один вид информации в другой: чувства, эмоции в образы, звуковые образы в рисунок; слышимое – в видимое, слуховое – в обонятельное. В процессе интерпретации музыкальных впечатлений, отраженных в художественных текстах, происходит выделение наиболее значимых лексем, отражающих главный смысл высказывания. Однако сам процесс декодирования является очень сложным, поскольку зависит от нескольких факторов: от формы и стиля повествования или размышления, от содержания и степени его восприятия каждой личностью, от смыслового подтекста и мотивов, которыми руководствуются герои произведения, и мотивов автора текста. Кроме того, в интерпретации звуковой материи играет существенную роль соответствующий фрагмент лексической системы языка, а также явление синестезии и значимость того или иного канала восприятия автора текста [21].

Процесс интерпретации основан на совмещении или переносе различных видов ощущений, которые пересекаются и дополняют друг друга. Эмоциональное переживание и эмоционально-оценочная реакция являются ведущими для «наивного» слушателя: … *узнала романс «Страшная минута», который на неё всегда производил* ***сильное впечатление*** *своей оригинальной мелодией,* ***страстной и робкой*** *в одно и то же время* (А.И. Куприн. Страшная минута). Описание музыкального впечатления складывается из констатации «сильного впечатления», а также, казалось бы, из противоречащих характеристик мелодии как «страстной» и «робкой».

Примерами тактильно-зрительной синестезии служат следующие выражения: *«мягкий свет», «острый глаз», «теплые тона»*, когда *свет, глаз, тон* свидетельствуют о зрительной интерпретации, а эпитеты *мягкий, острый, теплый* вносят семантику тактильного восприятия. Ср.: *И тогда* ***виолончельная тоска****, всегда настигающая меня в минуты соприкосновения с музыкальным прошлым, а вернее,* ***не тоска, а призрак тоски сгущается*** *и* ***ласково притрагивается*** *к живому моему сердцу* (Д. Рубина. Уроки музыки). Даже профессиональный музыкант начинает описание музыки с эмоционального впечатления, оно изменяющееся, подвижное: эмоция следует за звуковым рядом: *тоска →*

*призрак тоски → ласка*; во-вторых, визуально-звуковое впечатление (здесь оно вспомогательное): виолончельная тоска (*звук виолончели и её облик*); в-третьих, есть тактильные перцепции (*сгущается, притрагивается к моему сердцу*). Кажется, что музыкальный образ виолончели с её сочным и певучим звуком помогает передать эмоциональное состояние главной героини – её грусть и сердечное смятение, навеваемое прошлой детско-юношеской жизнью. Связь настоящего и прошлого лишь углубляет звучание музыки напряжённым звуком душевного переживания. Образ музыки постепенно переходит к *«тоске российской», «к тоске уездного города»* – наложение визуального образа на эмоциональное восприятие расширяется до границ родного края, родного города. Так возникает метафорическая интерпретация звучащей Музыки.

У А. Марининой «Имя потерявшего Никто» визуальный образ создаётся за счёт ассоциативного соотнесения нотных знаков (видимых глазом) и звукового ряда, за ними следующего. Текст-интерпретация музыкального впечатления вводится путём мысленного представления рисунка и осуществляется в единстве визуального и слухового образов. Ср.: *Ты* ***глаза закрой да представь мысленно рисунок****, как будто он из звуков состоит. Ты вот* ***пишешь слева направо****, и звуки на клавиатуре так же расположены: слева – низкие, справа – высокие. Идёт музыка от высоких звуков к низким, а* ***ты представляй линию, которую рисуют справа налево. Не мелодию слушай, а рисунок представляй.*** Герой получает совет, как слушать, воспринимать и понимать музыку Баха. Перед глазами Сергея под воздействием музыки возник рисунок, который вначале показался ему женской фигурой, постепенно фигура превратилась в облик Пресвятой Богородицы, перед которой на земле лежал Иисус, снятый с креста. Писатель соединяет зрительный образ с чувственным восприятием: герой вспоминает детство и поездки в деревню, когда ему хотелось лечь на землю. Однако музыкальное восприятие зрительного образа земли совмещается с тактильным и обонятельным: *сама земля была* ***мягкой*** *и* ***пахла как-то особенно, будто призывала его к себе****.*

Восприятие пространства, света, различение светлого и тёмного, расчленение цветового континуума осуществляются в зоне зрительной перцепции. Данный способ в процессе интерпретации музыкальных впечатлений способствует созданию более яркого образа, основанного на ассоциациях коммуникантов. Ассоциации могут быть неожиданными, оригинальными, поэтому интерпретация музыкальных впечатлений не ограничена ни временем, ни пространством. Например, *Его поздняя музыка не слабая. Шуман просто* ***блуждает по неизведанным тропам,*** *и это наше дело – последовать за ним или нет. Если да –* ***перед нами откроются восхитительные пейзажи****, только совсем иные»* (В.В. Лопатин. Две выставки) [20]*. Пока вдруг не заиграла музыка. Я вздрогнула и закрыла глаза. Это было неожиданно, как удар грома. Потом мне показалось, что* ***бегут волны, как в Заливе – одна за другой, и все разные, все спокойные и лёгкие, словно облака*** (В. Базанов. В заливе) [20]. Визуальный образ создан следующими метафорами*:* ***перед нами откроются восхитительные пейзажи****; мне показалось, что* ***бегут волны, как в Заливе – одна за другой, и все разные, все спокойные и лёгкие, словно облака****.* Происходит наложение зрительных, слуховых и тактильных метафор.

Примеры из Национального корпуса русского языка свидетельствуют о том, что зрительные метафоры для описания музыкального впечатления собраны в поэтическом корпусе с XVIII века (поэзия 1730–1747 года). Большое количество метафор, связанных со словом «музыка», из художественных текстов приходится на период XIX–XX вв. (с 1839 по 1998). В текстах в период с 2000 наблюдается чаще всего совмещение лексики разных перцепций в интерпретации музыкального впечатления.

В результате исследования было сформулировано ряд выводов.

Исследование языковой интерпретации музыкальных впечатлений с помощью лексики восприятия актуально и востребовано, поскольку перцепция и ментальная деятельность являются одновременными и взаимодействующими процессами в обучении детей музыке, а также в научении человека воплощать в речи своё видение музыкального произведения.

Мы выявили, что в интерпретации музыкального образа может доминировать лексика слухового или зрительного, или осязательного, или обонятельного восприятия; однако чаще говорящий опирается на разные системы восприятия, формируя сложный перцептивный образ. Явление синестезии основано на совмещении или переносе различных видов ощущений: при интерпретации звукового ряда происходит переход от слухового восприятия к зрительному, осязательному или обонятельному. Многие лингвисты характеризуют синестезию как разновидность метафоры или как ступень к образованию метафоры. Исходя из этого, отметим, что ведущим языковым способом интерпретации музыкального впечатления служит метафорический.

Можно предположить, что выбор языковых средств для представления музыкального впечатления в существенной мере зависит от типа языковой личности. Смысловой потенциал перцептивной лексики даёт возможность говорящему производить множественную интерпретацию музыкального образа.

Зрительное восприятие звучащей музыки оказывается весьма распространённым: описание воображаемых пространств, движения, формы, света, расчленение цветового континуума формирует зону зрительной перцепции. Зрительное восприятие есть в некотором роде «опредмечивание» звуковой стихии.

Исследование визуальных образов в языковой интерпретации музыкальных впечатлений будет продолжено на материале других художественных текстов. Особенно актуальным представляется рассмотрение метафорических моделей, отражающих языковую картину мира и определение новых возможностей образного переосмысления лексики, связанной с музыкой.

Библиографический список


1. Гак В.Г. *Сопоставительная лексикология*. Москва: Международные отношения, 1977.
2. Рябцева Н.К. «Конструкционная грамматика» и научная коммуникация: межъязыковой аспект. *Научный диалог*. 20194 № 6: 50–71.
3. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000.
4. Лавринов В. *Своеобразие звукового пространства художественной прозы*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тамбов: ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет», 2011.
4. Трипольская Т.А., Булыгина Е.Ю. Интерпретационный потенциал прагматически маркированного слова: взаимодействие идеологического и оценочного компонентов. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2015; № 5: 8–22.
5. Козинец С.Б. Музыкальная метафора в художественном мире Дины Рубиной. *Сфера культуры*. 2021; № 3 (5): 59–65.
6. Камышева О.С. Метафорическое обозначение музыки и музыкантов в художественной речи. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Лингвистика*. 2008; № 16 (116): 78–82.
7. Лавлинский С.П. О двух стратегиях художественной зримости. К проблеме визуального в литературе. *Дискурсивность и художественность*: сборник статей. 2005: 60–70.
8. Бойченко Г.Н., Кундозерова Л.И. *Психология и педагогика:* электронная книга. Учебный курс. Available at: https://intuit.ru/goods_store/ebooks/8611
9. Басалаева Е.Г. Одорическое пространство в художественном тексте: гендерный аспект. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: История, филология. 2015; Т. 14, № 2: 124–130.
10. Колесов И.Ю. *Актуализация зрительного восприятия: когнитивный аспект*. Диссертация … доктора филологических наук. Барнаул, 2009.
11. Дьякова К.В. *Своеобразие звукового пространства художественной прозы Е.И. Замятина.* Диссертация … кандидата филологических наук. Тамбов: ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. 2011.
12. Чумак-Жунь И.И., Щербак Ж.А. Специфика метафорического постижения мира «особенным человеком» (на материале повести В.Г. Короленко «Слепой музыкант»). *Русский язык в школе*. 2016; № 6: 53–58.
13. Камышева О.С. Метафоры со сферой – источником «музыка» в романе Дж. Харрис «Ежевичное вино». *Вестник Марийского государственного университета*. 2016; № 1 (21): 100–103.
14. Бондарко А.В. К вопросу о перцептивности. *Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура*. Москва, 2004: 276–282.
15. Алексеева М.В. *Музыка и слово: проблема синтеза в эстетической теории и художественной практике.* Диссертация … кандидата философских наук. Москва: Эстетика, 2010.
16. Мишанкина Н.А. Метафорические модели звучания. *Картины русского мира: аксиология в языке и тексте*. Томск, 2005.
17. Трипольская Т.А. Моделирование ментальной структуры «восприятие запаха» в русской языковой картине мира. *Межвузовский сборник научных трудов*. 2013: 50–60.
18. Бубырева Ж.А. Анализ существительных тактильного и кинестетического восприятия (на материале русского, французского и английского языков). *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2011; № 6 (101): 105–111.
19. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/
20. *Толковый словарь русского языка»*. Под редакцией Д.Н. Ушакова (1935–1940). Фундаментальная электронная библиотека. Available at: https://sanstv.ru/dict/видеть
21. Подковырин Ю.В. Смысловые аспекты визуального в литературе. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1-1.


References


1. Gak V.G. *Sopostavitel'naya leksikologiya*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1977.
2. Ryabceva N.K. «Konstrukcionnaya grammatika» i nauchnaya kommunikaciya: mezh`yazykovoj aspekt. *Nauchnyj dialog*. 20194 № 6: 50-71.
3. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2000.

4. Lavrinov V. *Svoeobrazie zvukovogo prostranstva hudozhestvennoj prozy*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tambov: FGBOU VPO "Tambovskij gosudarstvennyj universitet", 2011.
4. Tripol'skaya T.A., Bulygina E.Yu. Interpretacionnyj potencial pragmaticheski markirovannogo slova: vzaimodejstvie ideologicheskogo i ocenochnogo komponentov. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 5: 8-22.
5. Kozinec S.B. Muzykal'naya metafora v hudozhestvennom mire Diny Rubinoj. *Sfera kul'tury.* 2021; № 3 (5): 59-65.
6. Kamysheva O.S. Metaforicheskoe oboznachenie muzyki i muzykantov v hudozhestvennoj rechi. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Lingvistika*. 2008; № 16 (116): 78-82.
7. Lavlinskij S.P. O dvuh strategiyah hudozhestvennoj zrimosti. K probleme vizual'nogo v literature. *Diskursivnost' i hudozhestvennost'*: sbornik statej. 2005: 60-70.
8. Bojchenko G.N., Kundozerova L.I. *Psihologiya i pedagogika:* `elektronnaya kniga. Uchebnyj kurs. Available at: https://intuit.ru/goods_store/ebooks/8611
9. Basalaeva E.G. Odoricheskoe prostranstvo v hudozhestvennom tekste: gendernyj aspekt. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Istoriya, filologiya. 2015; T. 14, № 2: 124-130.
10. Kolesov I.Yu. *Aktualizaciya zritel'nogo vospriyatiya: kognitivnyj aspekt*. Discertaciya … doktora filologicheskih nauk. Barnaul, 2009.
11. D'yakova K.V. *Svoeobrazie zvukovogo prostranstva hudozhestvennoj prozy E.I. Zamyatina.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tambov: FGBOU VPO «Tambovskij gosudarstvennyj universitet im. G.R. Derzhavina. 2011.
12. Chumak-Zhun' I.I., Scherbak Zh.A. Specifika metaforicheskogo postizheniya mira «osobennym chelovekom» (na materiale povesti V.G. Korolenko «Slepoj muzykant»). *Russkij yazyk v shkole*. 2016; № 6: 53-58.
13. Kamysheva O.S. Metafory so sferoj – istochnikom «muzyka» v romane Dzh. Harris «Ezhevichnoe vino». *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 1 (21): 100-103.
14. Bondarko A.V. K voprosu o perceptivnosti. *Sokrovennye smysly: Slovo. Tekst. Kul'tura*. Moskva, 2004: 276-282.
15. Alekseeva M.V. *Muzyka i slovo: problema sinteza v `esteticheskoj teorii i hudozhestvennoj praktike*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Moskva: `Estetika, 2010.
16. Mishankina N.A. Metaforicheskie modeli zvuchaniya. *Kartiny russkogo mira: aksiologiya v yazyke i tekste*. Tomsk, 2005.
17. Tripol'skaya T.A. Modelirovanie mental'noj struktury «vospriyatie zapaha» v russkoj yazykovoj kartine mira. *Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. 2013: 50-60.
18. Bubyreva Zh.A. Analiz suschestvitel'nyh taktil'nogo i kinesteticheskogo vospriyatiya (na materiale russkogo, francuzskogo i anglijskogo yazykov*). Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2011; № 6 (101): 105-111.
19. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/
20. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka».* Pod redakciej D.N. Ushakova (1935-1940). Fundamental'naya `elektronnaya biblioteka. Available at: https://sanstv.ru/dict/videt'
21. Podkovyrin Yu.V. Smyslovye aspekty vizual'nogo v literature. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1-1.

*Статья поступила в редакцию 11.01.23*

УДК 811; 811.511.142 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-358-361

***Andreeva L.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: churajevo@list.ru*
***Khudobina O.F.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: olga_hdb@mail.ru*
***Mirugina N.A.,*** *senior teacher, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: natalia19782002@mail.ru*

**COLORATIVE VOCABULARY IN THE NOVEL BY E.D. AIPIN "KHANTY, OR THE STAR OF THE MORNING DAWN".** The article studies colorative vocabulary in the novel by a famous Khanty writer E.D. Aipin "Khanty, or the Star of the Morning Dawn". As a result of the conducted research, it is revealed that both simple and complex color lexemes formed according to different structural schemes are used in the novel. The most frequent coloronyms are white and black. The author's individual color designations are revealed. The colorative vocabulary in the novel performs different functions: 1) traditional, nominative; 2) semantic: conveys complex color schemes, creates an artistic image based on a more expressive characteristic, comparison of an object or phenomenon, metaphorical transfer of meaning; 3) symbolic, helping to reveal the ideological content of the work, contributing to a deeper understanding of the author's intention.

*Key words:* **colorative vocabulary, coloronym, color lexeme, E.D. Aipin, novel "Khanty, or The Star of the Morning Dawn", structure, semantics, functions.**

***Л.А. Андреева,*** *канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: churajevo@list.ru*
***О.Ф. Худобина,*** *канд. пед. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: olga_hdb@mail.ru*
***Н.А. Мирюгина,*** *ст. преп., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: natalia19782002@mail.ru*

# КОЛОРАТИВНАЯ ЛЕКСИКА В РОМАНЕ Е.Д. АЙПИНА «ХАНТЫ, ИЛИ ЗВЕЗДА УТРЕННЕЙ ЗАРИ»

Данная статья посвящена исследованию колоративной лексики в романе известного хантыйского писателя Е.Д. Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари». В результате проведенного исследования выявлено, что в романе использованы как простые, так и сложные цветолексемы, образованные по разным структурным схемам. Наиболее частотными колоронимами являются *белый* и *черный*. Выявлены индивидуально-авторские цветообозначения. Колоративная лексика в романе выполняет разные функции: 1) традиционную, номинативную; 2) семантическую: передает сложные цветовые гаммы, создает художественный образ, основанный на более выразительной характеристике, сравнении предмета или явления, метафорическом переносе значения; 3) символическую, помогая раскрыть идейное содержание произведения, способствуя более глубокому пониманию авторского замысла.

*Ключевые слова:* **колоративная лексика, колороним, цветолексема, Е.Д. Айпин, роман «Ханты, или Звезда Утренней Зари», структура, семантика, функции.**

Колоративная лексика – группа слов, выражающая значение цвета. В художественных произведениях колоративная лексика выражает мысли автора. Она может передавать сложившиеся в языке и культуре традиционные значения или приобретать дополнительные смыслы внутри конкретного произведения, позволяя понять психологию и эмоциональное состояние писателя в момент его написания.

Данная статья посвящена исследованию колоративной лексики в произведениях Е.Д. Айпина – одной из ключевых фигур в хантыйской литературе. Его творчество привлекает внимание многих исследователей, однако большая часть научных работ посвящена литературоведческим аспектам, нежели исследованию языка произведений. Между тем, как справедливо отмечает У.Д. Агакишиева, «языковые особенности, являющиеся составной частью идиостиля автора, представляют наиболее ярко его картину мира, его художественный метод» [1, с. 72]. Материалом данного исследования является роман Е.Д. Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари» [2], в котором автор через жизнь и трагедию одного человека, Демьяна, историю его семьи отразил судьбу всего хантыйского народа [3, с. 35]. Как отмечает Е.В. Косинцева, «мифологизм повествования, метафоричность образов придают особую поэтичность тексту» [3, с. 38]. Теоретическому обоснованию и практическому осмыслению художественного своеобразия романа посвящено диссертационное исследование Л.П. Миляховой, в котором, кроме прочего, проведен тщательный обзор литературных и критических работ по данному произведению [4]. Актуальность нашей работы обусловлена отсутствием комплексного исследования колоративной лексики в произведениях Е.Д. Айпина. На данный момент нам удалось выявить только несколько статей, посвященных анализу цветовых прилагательных лексико-семантического поля красного цвета в отдельных произведениях писателя [5; 6]. Цель данной статьи – изучить особенности функционирования колоративной лексики в языке романа Е.Д. Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари». В задачи исследования входит: 1) выявление колоративной лексики в романе; 2) определение их частотности, структуры; 3) выявление их функциональной значимости. При выполнении этих задач применялись методы сплошной выборки, статистический, описательный, элементы структурно-семантического анализа. Научная новизна определяется выявлением колоронимов и определением их функциональной значимости в романе «Ханты, или Звезда Утренней Зари». Теоретическая значимость работы заключается в том, что ее результаты могут быть использованы в дальнейшем изучении творчества Е.Д. Айпина, а также вносит вклад в теорию поэтики художественного текста. Практическая значимость работы определяется тем, что материалы исследования могут быть использованы в рамках курсов по финно-у-

горской литературе, североведению, литературе народов Севера и лингвистическом анализе художественного текста.

Предметом исследования является колоративная лексика в романе Е.Д. Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари». Рассматривая цвет как важнейшее средство изобразительности в художественном произведении, в данной работе авторы преимущественно исследуют цветовые слова, содержащие указание на цвет в собственном смысле. В целом было проанализировано около 500 контекстов, содержащих колоронимы. В данной работе слова типа *светлый, темный, смуглый, сумрачный, пестрый* не подвергались анализу, однако они учитывались при рассмотрении сложных словосочетаний типа *светло-желтый, темно-коричневый* и т. д. Кроме этого, в работе не учтены прозвища, например, *Седой* (один из героев романа, на голове которого «курчавилась копна седых, совершенно белых волос» [2, с. 62]), *Кровавоглазый* («гротескный образ, в котором сращенными оказались реальное и фантастическое, жизненное и сказочное; олицетворяет кровавое, трагическое время» [4, с. 17], названия местности: *Черный Мыс*.

С точки зрения структуры в романе «Ханты, или Звезда Утренней Зари» автором использованы как простые (или монолексемные: *алый, белый, болотный, бордовый, бурый, вороновый, голубой, желтый, зеленый, золотой, красный, кровавый, коричневый, лиловый, розовый, румяный, рыжий, седой, серебряный, серый, сизый, синий, смородиновый, черный*), так и сложные цветолексемы, образованные по разным схемам, в которых можно выделить два корня-основы (напр., *желто-золотистый, кроваво-красный, светло-рыжеватый, темно-коричневый, таинственно-черный* и т. д.). Особый интерес представляют сложные авторские колоронимы со структурой «сущ. цвета + (имя прилаг.) + имя сущ. в род. п.»: *цвета весеннего болота, цвета вечерней лиственницы, цвета зелени, цвета коры осенней лиственницы*. Кроме прилагательных, в романе часто используются глаголы и причастия, а также существительные со значением цвета, например: *побелевший, побледнеть, покраснеть, чернота*. Палитра колоронимов, использованных Е.Д. Айпиным, широка, однако наиболее частотными являются цветолексемы *белый* (72 употребления) и *черный* (57 употреблений), далее следуют *красный* (18), *седой* (11), *голубой* (7), *желтый* (7), *серый* (7), *серебряный* (5) и другие, представленные в менее 5 примерах. Е.В. Косинцева отмечает, что Айпин использует в произведении символику красного, черного и белого цветов [3, с. 38].

В романе Е.Д. Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари» колоративная лексика выполняет различные функции: описывает неживую природу, пейзаж, одежду и внешность героев, раскрывает их внутреннее состояние, при этом используется в прямом и переносном значениях, то есть выполняет номинативную и коннотативную функцию. Рассмотрим эти функции подробнее.

1. Колоративная лексика часто используется для описания объектов и явлений неживой природы, времен года и суток, растений. Директор Центра наследия Государственного университета Нью-Мексико, США, проф. Эндрю Вигет написал в рецензии к роману: «Нет ничего более правдивого, чем то, о чем он пишет: о своем сибирском роде, о хантах, о реках и лесах Югры, о сибирской тайге, которые являются родными как для него самого, так и для этого народа» [2, с. 6]. Описание зимнего времени года, размышления о судьбе «края белых снегов и метелей, жестоких буранов и холодов» [2, с. 341] занимают большое место в романе, поскольку являются значимыми и важными компонентами картины мира северных народов. Обратите внимание, как автор мастерки, небольшими штрихами нарисовал с помощью слов зиму: «Это была поразительная зима. *Белое* пространство. Бегущая лиса. Лукообразно изогнутая строчка следа. Солнце... И – всё. Больше – ничего. Одно *белое* пространство» [2, с. 292]. Северные земли – бескрайние, повсюду белый или серебристый снег, белое пространство, которое обладает волшебной силой: «Демьян все вглядывался в *белое* пространство. *Белое* пространство беспредельно, как и жизнь на земле» [2, с. 296]. Интересным и необычным является использование Е.Д. Айпиным выражения *седые звезды*: «Демьян лежал с открытыми глазами, в которых поблескивал далекий свет седых звезд» [2, с. 216]. Почему же в описании автора звезды седые? Ответ находим в другом предложении: «Он лежал под *седыми* от холода таежными звездами» [2, с. 214], так мы узнаем, что они седые от холода. При описании падающей звезды автор использует эпитеты *огненно-яркий* и *золотистый: «*Звезды (…) срываются с небосклона, загораются и с *огненно-ярким* хвостом падают в бездну» [2, с. 214]; «*золотистый* след падающей звезды» [2, с. 286]. В романе редко встречается описание осени, зафиксирован только один пример: «Она ушла и медленно растворилась в *серых* тенях осеннего дня» [2, с. 351]. Всё, что связано с солнцем, представлено в произведении яркими эпитетами *золотистый, оранжево-золотистый:* «Заря будет расти, наливаясь медно-густым румянцем, и вскоре взорвется *оранжево-золотистым* ликом юного Солнца» [2, с. 215]. В описании Е.Д. Айпина небо – *голубое*, облака – *белые*, дым – *сизый* или *белый*, туман – *серый*. В романе использованы устойчивые выражения, в составе которых есть колоронимы: *черные урманы, белый яр, белый ягель*. При описании сосен автор использует яркие, светлые лексемы *желто-золотистый / золотисто-желтый*, а хвою представляет в зеленом цвете: «В *желто-золотистых* ветвях и в *светлой зелени* игл бледными нитями запутались лучи-руки солнца» [2, с. 60]. Противоположные, темные и мрачные цвета автор использует при описании сосен после пожара: «Из-под снега торчали скрюченные руки-ветви стариков с *черными* подпалинами-ожогами на узловатых суставах. Всюду *серо-бледные* тела мертвых сосен» [2, с. 98]; «Слева и справа молодые стройные сосны – до середины *черные,* а выше, до верхушки, *золотисто-желтые*» [2, с. 212]. При зарисовке кедра писатель умело использовал олицетворение: «…огромного кедра, макушка которого уже *поседела* от старости» [2, с. 20]. В романе смола деревьев – *желтоватая,* брусничник летом – *зеленый*, а осенью – *бордовый,* травы описаны цветами желтого спектра, в каком они встречаются осенью или стали после засушки: «Кое-где возле берегов торчали из-под снега стебельки *пожелтевшего* пырея» [2, с. 178]; «На верхушке шеста связка *порыжевшей* травы на стельки кисов» [2, с. 225]. Всё, что связано с водой, представлено в романе цветами синего спектра: «в промоинах зловеще *синела* вода» [2, с. 94]; «Анисья глядела на *посиневший* лед озера» [2, с. 95] В первом примере мы можем выявить не только номинативную, описательную функцию синего, но и его символическое негативное значение. Синий – это цвет воды, которая нередко осознается как стихия, связанная со смертью и с темными силами. При описании песка использованы яркие, светлые эпитеты *белый-белый, ослепительно-белый, ярко-золотистый*: «словно в волшебной сказке, она сама стала частью *ярко-золотистого* песка» [2, с. 146]. Большое значение в романе имеет описание автором части суток. Если утро – *оранжево-золотисто*е, то сумерки – *серые*, а ночь – *черная* или *таинственно-черная*, которая, с одной стороны, давит и пугает, а с другой – завораживает. Следует выделить понятие «белые ночи» – уникальное явление природы, которое можно отнести к ключевым образам в языковой и художественной картине Русского Севера, которое нашло отражение и в творчестве Е.Д. Айпина: «И наплывали ему навстречу воспоминания о том чудном путешествии в пору *белых ночей»* [2, с. 59]; «Так пролетела короткая *белая ночь»* [2, с. 204]. Удивительно красивой бывает заря на Севере, что отразилось красочными и яркими эпитетами и метафорами в языке романа: *ярко-красная, рябиново-красная:* «Уже погасла и растворилась *ярко-красная* вечерняя заря» [2, с. 216]. Так же красочно, ярко и разнообразно представлен в романе огонь (пламя, угли), который в описании Е. Д. Айпина не просто *красный, а огненно-красный*, *медно-красный, алый:* «Он и огонь. И он был в огне. *Огненно-красная* седина. *Огненно-красные* борозды на высоком лбу. *Огненно-красные* впадины щек» [2, с. 317]; «хозяйка Аснэ (…) ворохнула догоравшие головешки и *ало* мерцавшие угли» [2, с. 258]; «Отблески *медно-красного* пламени чувала освещали его жесткое лицо» [2, с. 317]. Огонь бывает не только чарующе красив, но и опасен: «*кровавым* языком слизывает белоснежную кипень древнего ягеля» [2, с. 98]. Использование колоронимов в описании окружающей природы, явлений природы помогает читателю понять и проникнуться чувствами героев романа, ощутить психологический контраст между восприятием одних и тех же событий, происходящих в разное время года и суток.

2. Для описания персонажей (одежда и внешность) колоративная лексика в романе используется не так часто. Колоронимы в прямом, номинативном, значении использованы при идентификации неизвестного для героя человека, он его называет «мужчиной в голубой майке» и при описании национальной одежды: «…подпояшет он легкую короткую малицу с *белым* верхом» [2, с. 125]; «…в светлом платке и в зимнем саке с *синим* матерчатым верхом» [2, с. 224]. Можно предположить, что использование черного цвета в одежде работников-нефтяников и Кровавого Глаза имеет не только описательное, но и символическое значение: «двое в *черных* одеждах грузили на тракторные сани какие-то ящики и мешки» [2, с. 28]; «…тут Кровавый Глаз резко, взмахнув полами *черного* тулупа, (…) вскочил» [2, с. 168].

Наиболее разнообразно колоронимы использованы автором при характеристике цвета волос и глаз героев. При описании цвета волос Е.Д. Айпин использует такие традиционные колоронимы, как *белый*, *черный*, *серебристый*, *седой*. Следует заметить, что большая часть использованных в произведении выражений *седая / белая голова / волосы* связаны с одним из персонажей романа, Ефимом Седым. Колоронимы в форме прилагательного *белый, седой*, существительного *седина*, глагола *побелеть* помогают писателю не столько в характеристике внешности героя, сколько в описании его жизни и судеб других людей. Интересным является также использование автором цветолексемы *вороной,* которое, как правило, употребляется при обозначении масти коня, для описания волос человека: «…при этом его (…) *вороновые* кудри вздрагивали в такт каждому слову и завивались еще круче» [2, с. 140]. В «Словаре цвета» В.К. Харченко приведены обе дефиниции слова *вороной*: чёрная масть лошадей; с чёрными волосами [7, с. 89]. Ярким индивидуально-авторским колоронимом, созданным на основе сравнения, является *цвет коры осенней лиственницы*. При описании глубины трепетного чувства Демьяна, молодого героя романа, к девушке Марине писатель ощущает нехватку имеющихся изобразительных средств языка в передаче цвета, поэтому он выходит за пределы колористического диапазона и использует слова из окружающего, привычного для героя мира для создания нового колоронима, поскольку в его ощущениях девушка и природа неразрывны, она и есть сама природа: «Он смотрел на прядь ее волос *цвета коры осенней лиственницы*. Он смотрел так внимательно, что находил сотни оттенков от светлого до темно-коричневого» [2, с. 57]. Встреча с Мариной настолько запала ему в душу, во всё его нутро, что «с тех пор немало воды утекло, а он сохранил в памяти даже цвет ее голоса» [2, с. 59]. Автор здесь использовал уникальное сочетание «цвет голоса». Демьян испытывал настолько глубокие и чистые чувства к Марине, при этом он сам был настолько творческим и чувственным человеком, что слышимые им звуки ее голоса приобретали образы цвета.

При описании глаз персонажей Е.Д. Айпин использует такие традиционные колоронимы, как *серый*, *карий*, а также *смородиновый* («При этом его круглые *смородиновые* глаза извергали живой огонь» [2, с. 140]); *золотисто-зеленый* («В ее *золотисто-зеленых* глазах появилось удивление» [2, с. 154]); *болотный* («тепло ее *болотных* глаз согрело его лицо и стало проникать в нутро» [2, с. 152]), *кровавый* («Он остановил *кровавые* глаза на неподвижном лице старика» [2, с. 234]). И снова мы находим яркие авторские колоронимы, созданные на основе сравнения: «Демьян вгляделся в ее *цвета весеннего болота* глаза» [2, с. 152]; «…она улыбнулась глазами *цвета вечерней лиственницы»* [2, с. 358].

Колоронимы групп *красный* и *белый* используются в семантическом значении для выражения эмоционального, психологического или физиологического состояния персонажей: горе, страх, болезнь – хорошее здоровье, стыд, нервное переживание, переохлаждение: «Из зимовья вышла Анисья с *красными* от слез глазами» [2, с. 374]; «…подумал он о Коске, увидев его *побелевшие* пальцы» [2, с. 172]; «Микуль *краснел, бледнел,* но молчал» [2, с. 172]; «Чего я хочу?! Да разве поймет этот *румяноликий*?!» [2, с. 299]; «Семка приблизил к охотнику *малиново-широкое* лицо» [2, с. 360]. Довольно часто автор использует цветообозначения в составе сравнения: «Нож пошел к Кровавому Глазу. И лицо его стало *белое, как береста*. Потом лицо его стало *белое, как снег»* [2, с. 245]; «На остановках она с мертвым, *побелевшим как снег* лицом, с мертвыми, тоже *побелевшими* глазами замирала возле нарты, на которой везли ее дочь» [2, с. 113]. Единичными являются примеры с описанием бороды (*чернобородый, седобородый*), клыка (*желтый*), родинки (*черная*), крови (*бордовая*), цвета кожи человека (*краснокожий, белый*). Таким образом, колоронимы в романе имеют не только описательное и эстетическое, но и смысловое и символическое значение, что позволяет не только передавать внешние портретные характеристики персонажей, но и указывать на их физическое состояние и раскрывать их душевный мир.

3. Колоративная лексика в романе используется для описания животных, птиц, рыб, главным образом в прямом, номинативном значении. Так, собака – черная с белым пятном на шее, песец – голубой, выдра с серебристо-гладкой шерстью, глухарь – черный, лебедь – белоснежный, конь – со звездочкой на лбу и в белых чулках. Лиса бывает разной: «в этих местах нет лис с названием «Длинный Хвост». А есть *серебристо-седой* Светлый Ворот, (…) и *красная* Креста Метка, или крестовка. И очень редко попадается охотнику *Черная* Лиса – чернобурка» [2, с. 295]. При описании чернобурки автор использует эпитеты *черно-серебристая, серебристо-черная, серебристо-седая*. Е.Д. Айпин использует авторский колороним *угольная темень* при описании собольего меха: «Сложив ее в мешок, он долго вглядывался в *угольную темень* собольего меха» [2, с. 19]. Имея в виду медведя, автор использует выражение *Чернолицый Гость*, поскольку в культуре северных народов называть самого медведя и всё, что имеет к нему отношение, нужно иносказательно, другими словами. Вся жизнь хантов, ведущих традиционный уклад, связана с оленями. В романе автор использует разные колоронимы для их описания: *красный* – для олененка («олени маленькие, в пору *красной* шерсти, в первые месяцы жизни» [2, с. 95]); «ветвисторогая важенка с *белыми* пятнами по бокам» [2, с. 23]; «Пеструха с *белой* звездочкой на лбу» [2, с. 23]; «*чернобокая* важенка-вожак» [2, с. 182]; «бычок Воки Хор, прозванный так за *светло-рыжеватую* окраску» [2, с. 24]; «*коричневошерстный* бычок» [2, с. 185]. При описании глаз оленя Айпин использует колороним *лиловый:* «Вожак Вондыр фыркнул и *лиловым* глазом покосился на хозяина» [2, с. 59]. При описании рыб в романе использованы разные цветолексемы: язь – *серебристый*, карась – *золотистый* или *золотисто-оранжевый*, обская рыба – *белая*, чешуя рыбы на солнце – *золотистая*, строганина из промороженной щуки – *белая*.

4. Колоративная лексика используется в романе для описания предметов быта, инструментов, продуктов, мебели, материала, что позволяет более наглядно представить окружающую действительность и быт героев: мыло *черное*, *серый* камешек (про огниво), пуговицы из *серебристого* металла, *белая* стружка, *черный* наконечник хорея, ножны из *светло-желтой* кости, мешочек из *белого* ситца, б*елые* занавески, *пожелтевшая* бумага, книжка в *желтой* твердой обложке или крепкой *коричневой* одежке; стол, соскобленный до *желтизны*; печь из *красного* кирпича, *красная* глина, *белый* обелиск и другие. При описании продуктов питания колоронимы использованы как в прямом, так и переносном значении: если мука *белая*, то вино – «*кроваво-красное,* со зловещим *бурым* осадком» [2, с. 129]. Колороним не только демонстрирует цвет вина, но и имеет символическое значение. От вина нет добра, оно приносит только зло, будит и вселяет в человека сатану, поэтому вино не просто *красное*, а *кроваво-красное, кроваво-черное*. Злоупотребление алкоголем – это горе и беда народа. Имея в виду водку, писатель использует выражение «*белая* водица». Следует отметить, что в романе выражение «белая вода» используется и в другом значении: это чай, кипяток без заварки, на который семья переходит в особо тяжелые времена, в самые безвыходные моменты в жизни.

Кроме рассмотренных выше значений, колоронимы активно используются автором на страницах романа в устойчивых эпитетах и метафорах: *белый свет, белоснежный песец (про одеяло), золотой век, золотая земля, Золотой Старик*.

Исторические события прошлого века (Гражданская война, коллективизация, Великая Отечественная война, период промышленного освоения Севера) значительным образом повлияли на жизнь хантов и нашли свое отражение на страницах романа. Колороним *черный* используется при описании всего, что связано с нефтепромыслом не только в прямом (*черная одежда* нефтяников, *черная труба, черные бочки*), но и в переносном значении, например, нефть – это «горячий *черный* жир тайги» [2, с. 28]. Образ нефтяника-вахтовика переплетается с образом фашиста (*черный фашист, черное нутро фашиста, черная мразь*), с мотивами войны (*черное время, черные силы войны*) / мира, борьбы добра со злом, символически репрезентированными посредством цветов *белый* и *черный*. Например, мастерски нарисованная Е.Д. Айпиным сцена встречи Ефима с фашистом во время Великой Отечественной войны: «…тут из брюха танка выскочил *черный* фашист. Ефим машинально обхватил его выше пояса и так сдавил, чтобы навсегда выдавить из его *черного нутра* дух. Фашист повалился в сторону. И когда Ефим поднимался, его вдруг подхватил вихрь, и последнее, что он увидел, – это падающее навзничь чудовище-танк. (…) Он видел все окружающее в *двух цветах*. Затем началась борьба – и *черный* одержал верх и проглотил человека. Ушли все другие цвета и звуки…» [2, с. 67]. Черный символизирует зло, что-то негативное: *черный день, черное слово, черные дела*. Мрачные, темные мысли выражены автором с помощью лексемы *черный:* «Демьян остался один на один со своими думами, со своей *черной* жаждой-болью» [2, с. 324]; «где-то внутри (…) сильнее стал разгораться *черный* огонь» [2, с. 44]. *Черный* символизирует болезни, смерть, связан с потусторонний миром. Выражение «черная пустота» неоднократно повторяется на страницах романа: «…за эту черту заката солнца увезли деда. За этой чертой умирают звезды, умирает луна, ...солнце. Все они бессильны против этой *черной* пустоты» [2, с. 79]. Люди без веры, пустые «все бегут и бегут – и преждевременно проваливаются за *черную* черту горизонта в потусторонний мир» [2, с. 156]. В романе встречается имя Черного Старика, который в хантыйской мифологии является властелином Нижнего мира, главным духом смерти и болезней: «…теперь сам *Черный* Старик меня стороной обходит!» [2, с. 187]; «сам *Черный* дух Подземного царства побаивается бывшего фронтовика» [2, с. 337]. С ним ассоциировали и крайне жестокого, бессердечного человека, Кровавого глаза, которого «окрестили Нижним духом, Черной главой Подземного царства, потустороннего мира, куда уводит он людей, души которых достаются ему» [2, с. 233]), который «*черными* молниями прожигал все живое» [2, с. 233], и после его смерти остался *черный дух* («на переправе песня рванулась вверх и вниз по Ягурьяху, напугав до беспамятства обитающий здесь черный дух давно сгинувшего Кровавого Глаза» [2, с. 191]).

Борьба добра и зла, черного и белого предопределена присутствием красного. Основная борьба за власть в период Гражданской войны велась между вооружёнными формированиями Красной и Белой армий. Это проявляется в устойчивом именовании главных сторон конфликта «красными» и «белыми» и их производными, что нашло отражение в многочисленных примерах на страницах романа: *красные, белые, Красный царь, Красный чум, Белый царь, белоцарское, белогвардейцы, белоштанник.* Последнее – авторское слово, образованное из лексем *белый* и *штаны*. Во время войны не было ткани для пошива новых штанов, поэтому в школе-интернате для этого начали использовать тонкие белые оконные занавески. «Вот первых белоштанников и стали дразнить «белогвардейцами» [2, с. 158].

Таким образом, в романе Е.Д. Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари» выявлено и проанализировано около 500 контекстов, содержащих колоронимы, наиболее частотными из которых являются *белый* и *черный*. С точки зрения структуры в романе использованы как простые, так и сложные цветолексемы, образованные по разным схемам, в которых можно выделить два корня-основы, а также со структурой «сущ. цвета + (имя прилаг.) + имя сущ. в род. п.». Кроме прилагательных, в романе часто используются глаголы и причастия, а также существительные со значением цвета. Следует особо отметить авторские неологизмы (*белоштанник, Кровавоглазый*) и эпитеты (*седые звезды, волосы цвета коры осенней лиственницы, глаза цвета весеннего болота, глазами цвета вечерней лиственницы, цвет голоса*), которые отражают индивидуальное видение мира писателя и иллюстрируют его индивидуально-творческую манеру цветописи.

Колоративная лексика в романе Е.Д. Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари» выполняет номинативную, смысловую и символическую функции. В номинативной функции колоронимы в значительной степени используются для обозначения цвета предмета, описания пейзажа, природных объектов, растительного и животного мира, создания портретов. Сложные по структуре колоронимы выполняют семантическую функцию, они используются при передаче сложной цветовой гаммы и частотны в создании художественного образа, основанного на более выразительной характеристике, сравнении предмета или явления, метафорическом переносе значения. Кроме этого, колоронимы выполняют ассоциативную, символическую функцию, при этом они помогают раскрыть идейное содержание произведения, способствуют более глубокому пониманию авторского замысла. Наиболее символически нагруженными являются *белый* и *черный,* репрезентирующие оппозиции добро – зло, жизнь – смерть. Важными факторами символизации является контекстное окружение колоронима и стоящая за ним хантыйская культурная традиция. Посредством использования широкой палитры цветов Е.Д. Айпин в романе «Ханты, или Звезда Утренней Зари» смог талантливо и мастерски не только нарисовать природу и обитателей северного края, передать состояние души героев, их миропонимание, но и выразить собственный взгляд на происходящее.

Библиографический список

1. Агакишиева У.Д. Лексические черты идиостиля Е.Д. Айпина. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 12-3 (66): 72–75.
2. Айпин Е.Д. Собрание сочинений: в 5 т. *Ханты, или Звезда Утренней Зари*. Ханты-Мансийск, 2020; Т. 3.
3. Косинцева Е.В. Роман Е.Д. Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари» (к вопросу об идейно-художественном своеобразии). *Гуманитарный вектор*. Серия: Педагогика, психология. 2009; № 4: 35–39.
4. Миляхова Л.П. *Роман Еремея Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари»: Генезис, образный строй, контекст, поэтика*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2009.
5. Колягина Т.Ю., Захарова А.И. Структурно-семантические модели сложных колоративов в цикле рассказов Е.Д. Айпина «Река-в-январе». *Филологический вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2021; № 3: 13–21.
6. Dolzhenko N.G., Balashova O.A. Lexical-Semantic field of the color red in Yeremei Aipin's "Holy Mother in the blood-red snow". *Russian Linguistic Bulletin*. 2020; № 4 (24): 152–155.
7. Харченко В.К. *Словарь цвета: реальное, потенциальное, авторское*. Москва: Издательство Литературного института им. А.М. Горького, 2009.

References

1. Agakishieva U.D. Leksicheskie cherty idiostilya E.D. Ajpina. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 12-3 (66): 72-75.
2. Ajpin E.D. Sobranie sochinenij: v 5 t. *Hanty, ili Zvezda Utrennej Zari*. Hanty-Mansijsk, 2020; T. 3.
3. Kosinceva E.V. Roman E.D. Ajpina «Hanty, ili Zvezda Utrennej Zari» (k voprosu ob idejno-hudozhestvennom svoeobrazii). *Gumanitarnyj vektor.* Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2009; № 4: 35-39.
4. Milyahova L.P. *Roman Eremeya Ajpina «Hanty, ili Zvezda Utrennej Zari»: Genezis, obraznyj stroj, kontekst, po`etika*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
5. Kolyagina T.Yu., Zaharova A.I. Strukturno-semanticheskie modeli slozhnyh kolorativov v cikle rasskazov E.D. Ajpina «Reka-v-yanvare». *Filologicheskij vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 3: 13-21.
6. Dolzhenko N.G., Balashova O.A. Lexical-Semantic field of the color red in Yeremei Aipin's "Holy Mother in the blood-red snow". *Russian Linguistic Bulletin*. 2020; № 4 (24): 152-155.
7. Harchenko V.K. *Slovar' cveta: real'noe, potencial'noe, avtorskoe*. Moskva: Izdatel'stvo Literaturnogo instituta im. A.M. Gor'kogo, 2009.

*Статья поступила в редакцию 21.01.23*

УДК 81-139 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-361-363

***Arguneev E.P.**, teacher, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: arguv@yandex.ru*

**THE SPECIFICS OF THE IMPLEMENTATION OF LINGUODYNAMIC PROCESSES IN A CREOLIZED TEXT (USING THE EXAMPLE OF HYPERTEXTS OF SOCIAL NETWORKS)**. The article is dedicated to a study of peculiarities of implementation of linguodynamic processes in a creolized text. Hypertexts from the Vkontakte social network are selected as the language material. The article considers a group of messages (creolized text and comments) under hypertext, which are characterized by special stylistic properties inherent in media texts. In the course of using the modeling method, such linguodynamic processes of creolized text are considered as functorization, reflected in the generation of word forms, divided into certain types (problematic, semantic image of the subject of speech, addressee, new, auxiliary, generic existential); symmetrization and asymmetry, reflected in the projection of some sets of units on others, expressed in the appearance of associative reactions of recipients (generating comments); integration and disintegration, realized in the centralization of semantic images near certain energy centers interacting with each other by the forces of attraction or repulsion; the purposeful aspiration of meaning is the result of the appearance of a new semantic image. As a result of the study, features of interaction of various types of semantic images that ensure the implementation of the linguodynamic property of the creolized text are determined. The analysis of hypertexts shows that the limit of the formation of a new meaning (the transition of the text to the stage of stability) is determined by the recipient / reader.

*Key word:* **creolized text, linguodynamics of text, semantic image.**

***Э.П. Аргунеев**, преп., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: arguv@yandex.ru*

# СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОДИНАМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В КРЕОЛИЗОВАННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ ГИПЕРТЕКСТОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ)

Статья посвящена исследованию особенностей реализации лингводинамических процессов в креолизованном тексте. В качестве языкового материала выбраны гипертексты из социальной сети «ВКонтакте». В статье под гипертекстом рассматривается группа сообщений (креолизованный текст и комментарии), которым характерны особые стилистические свойства, присущие медиатекстам. В ходе использования метода моделирования рассмотрены такие лингводинамические процессы креолизованного текста, как функторизация, отражающаяся в порождении смыслообразов, делящихся на определенные виды (проблемный, смыслообраз предмета речи, адресата, новый, вспомогательный, родовой экзистенциальный); симметризация и асимметризация, отражающиеся в проецировании одних множеств единиц на другие, выражающиеся в появлении ассоциативных реакций реципиентов (порождение комментариев); интеграция и дезинтеграция, реализующиеся в централизации смыслообразов около определенных энергетических центров, взаимодействующих между собой силами притяжения или отталкивания; целевое устремление смысла – результат появления нового смыслообраза. В результате исследования определены особенности взаимодействия различных видов смыслообразов, обеспечивающих реализацию лингводинамического свойства креолизованного текста. Анализ гипертекстов позволил определить, что предел образования нового смысла (переход текста в стадию устойчивости) определяется реципиентом/читателем.

*Ключевые слова:* **креолизованный текст, лингводинамика текста, смыслообраз**.

В современной науке отмечается тенденция к междисциплинарному исследованию лингвистических единиц. Данный факт обусловлен возможностями новых методов, которые заключаются во всестороннем описании характеристик и свойств языка. Такой междисциплинарной научной парадигмой является лингвосинергетический подход. Обращение к данному аспекту исследования лингвистических явлений связано с необходимостью изучения системы языка в статике, процесса самоорганизации дискурса.

Проблема изучения креолизованного текста в лингвосинергетическом подходе заключается в том, что такая лингвистическая единица является результатом слияния двух разных систем. Структура сложного текстового образования рассматривается с точки зрения внешних особенностей и внутренней специфики смыслового плана. Особенность такого текста требует комплексного подхода к исследованию.

Актуальность исследования заключается в том, что социальная сеть представляет собой особый вид коммуникации, специфическую форму бытования текста. Технические и психологические аспекты работы онлайн-платформы обусловили использование креолизованного текста в качестве средства общения, а также сообщения, возможность комментирования которых порождает гипертекст, характеризующийся статичностью и динамичностью. Научный интерес лингвистики и лингвосинергетики заключается в определении свойств и особенностей лингводинамических процессов креолизованных гипертекстов социальных сетей.

Целью исследования является изучение специфики реализации лингводинамических процессов в креолизованном тексте на примере гипертекстов социальной сети «ВКонтакте».

Для достижения поставленной цели определены задачи исследования: анализ проблемы исследования в научной парадигме; отбор и обоснование ма-

териала исследования; изучение процессов самодвижения текстового пространства; формулирование общетеоретических выводов исследования.

Научная новизна заключается в том, что выполнен лингвосинергетический анализ креолизованного текста, который позволил определить характер динамики текста.

Теоретическая значимость заключается в том, что обращение к лингвосинергетическому аспекту исследования лингвистических явлений связано с необходимостью изучения процесса самоорганизации дискурса. Структура сложного текстового образования рассматривается с точки зрения внешних особенностей и внутренней специфики смыслового плана.

Практическая значимость исследования заключается в том, что описанная методология анализа гипертекста в контрадиктно-синергетическом подходе может быть применена для изучения новых лингводинамических процессов креолизованного текста. Результаты данного исследования могут быть использованы специалистами в smm-сфере для увеличения активности читателей в социальных сетях.

Языковое пространство социальной сети определяет появление новых черт дискурса, под которым В.В. Красных понимает «вербализованную речемыслительную деятельность, предстающую как совокупность процесса и результата и обладающую двумя планами: собственно лингвистическим и экстралингвистическим (лингвокогнитивным)» [1, с. 244]. Особенностью такой языковой единицы является своеобразная гибридность, что отражается во взаимодействии в текстовом пространстве нескольких семиотических систем, а также статичность и динамичность.

Последняя особенность выражается в том, что креолизованный текст в социальной сети усложняется, дополняется процессом комментирования, которое представляет собой создание речевого (письменного) высказывания, опосредованного темами, затронутыми в стимульном тексте. При этом креолизованный текст понимается как «текст, в котором взаимодействуют между собой знаки разных семиотических систем» [2, с. 147]. Совокупность текста и комментариев образует гипертекст. В данной статье под данным термином вслед за М.В. Минеевой [3] мы будем понимать политематическое художественное текстовое образование, предназначенное для чтения. Однако уточним такой подход свойством неограниченности, что проявляется в возможности читателя выразить письменно реакцию – комментарий.

В концепции исследований Г.Г. Москальчук [4] синергетический анализ структуры текста позволяет получить новое знание о смыслообразовании, динамики порождения языковых единиц. Целью лингвосинергетического анализа креолизованного текста (гипертекста) является изучение динамики сложного текстового образования. Н.Л. Мышкина под динамикой текста определяет «взаимодействие самодвижений текстового пространства, которое, в свою очередь, интерпретируется как процесс транспонирования и проецирования одних множеств элементов в другие множества элементов системы» [5, с. 87].

Самодвижение же пространство гипертекста, по мнению Е.Л. Словиковой [6], осуществляется посредством определенных динамических семантических элементов текста, образующих систему смыслообразов.

В основу данного исследования легла следующая гипотеза: динамика креолизованного текста (гипертекста), выраженная движением смыслообразов, оказывает влияние на формирование информационного поля, динамичность и статичность которого опосредована читательской активностью, а также интеллектуальными и психическими особенностями индивидуума, отражающимися в желании выразить свое мнение, наличии знаний и опыта в области или теме, затронутой в гипертексте, восприятии контекстуального пространства гипертекста.

Материалом исследования послужили гипертексты из социальной сети «ВКонтакте», а также более 10 комментариев. 20 текстовых образований состоят из вербального и иконического компонентов. Критериями отбора послужили экологичность лексического состава (отсутствие обсценной лексики, призывов к крайним мерам), эстетичность и креативность иконических компонентов, общеизвестная тема (обсуждение кино, классической литературы, социальная проблематика).

Методологической основой исследования стал контрадиктно-синергетический подход, который позволяет исследовать лингводинамику развития смыслового поля дискурса. Наряду с этим такой метод дает возможность выявить условия и закономерности динамического взаимодействия смыслообразов, ведущего к «креации» смыслов и возникновению новых смыслов.

Рассмотрим логику исследования на примере анализа первого гипертекста (рис. 1). Языковая единица представлена в изолированном виде: комментарии пронумерованы, цепочки комментариев распределены, текст технический и визуально выстроен линейно. Орфография и пунктуация в комментариях сохранены.

Специфика смыслового поля гипертекста отражается в следующих единицах: базовая исходная ситуация, ассоциативные реакции, новый смыслообраз, новая ситуация. Рассматриваемый гипертекст характеризуется следующим образом.

1. Базовая исходная ситуация (БИС) содержит информационное ядро, стимулирующее ассоциативные ряды, отраженные в новой ситуации, в гипертексте представлена креолизованным текстом.

2. Ассоциативная реакция (АС) реакция реципиента, выраженная словесно или иконически.



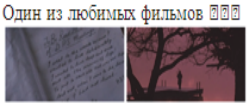

1. О Капитан, мой Капитан
   1.2 проговорила эту фразу, когда увидела пост.
2. Что за фильм?)
   2.1 общество мертвых поэтов
   2.2 «Общество мертвых поэтов», если не ошибаюсь)
3. опять плакать ;(
   3.1 Марк, реально
4. Замечательный фильм
5. Розы-то за что...
6. Один из любимых фильмов
7. 
8. 
9. Хотя розы вам спасибо не скажут
10. Он один из этих актёров чьи фильмы я готов пересматривать вновь и вновь, как жаль что у такого актёра была такая горькая судьба в которой не было хеппи-энда

Рис. 1. Гипертекст [7]

3. Отношения между БИС и АС: воздействие, взаимодействие.

4. Компоненты БИС и взаимодействие АС влекут или не влекут образованию нового смыслового образа.

5. Новый смыслообраз – стимул к дальнейшему развитию, вызывающему перестройку БИС.

6. Новая ситуация – результат появления нового смыслообраза.

Схематично лингводинамический процесс представлен на рис. 2.

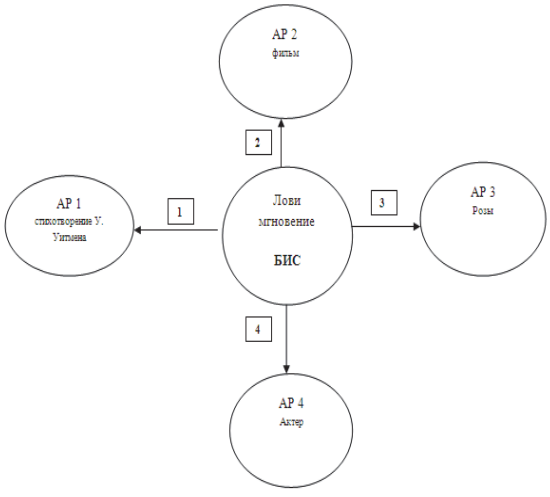



Рис. 2. Реализация лингводинамических процессов гипертекста

Каждый тип связи (1, 2, 3, 4) отличается особым типом взаимодействия.

1. Воздействие, асимметрия, введет к появлению нового смыслообраза.
2. Взаимодействие, симметрия не ведут к появлению нового смыслообраза.
3. Взаимодействие, симметрия не ведут к появлению нового смыслообраза.
4. Воздействие, асимметрия, введет к появлению нового смыслообраза.

В ходе исследования языкового материала мы пришли к общетеоретическим выводам о специфике реализации лингводинамических процессов в креолизованном тексте:

- функторизация отражается в порождении смысловообразов, делящихся на определенные виды (проблемный, смыслообраз предмета речи, адресата, новый, вспомогательный, родовой экзистенциальный);
- симметризация и асимметризация гипертекста выражаются в проецировании одних множеств единиц на другие, опосредующим появлением ассоциативных реакций реципиентов (порождение комментариев);
- интеграция и дезинтеграция реализуются в централизации смыслообразов около определенных энергетических центров, взаимодействующих между собой силами притяжения или отталкивания;
- целевое устремление смысла – это результат появление нового смыслообраза.

Исследование креолизованного текста с точки зрения лингвосинергетического исследования позволило сделать следующие выводы: вербальная часть повторяется в иконическом компоненте, что является элементом симметрии системы креолизованного текста, при этом повтор выполняет текстообразующую функцию, заключающуюся в создании связи не только между элементами словесного текста, но и между двумя семиотическими системами; динамика креолизованного текста, выраженная движением смыслообразов, оказывает влияние на формирование бесконечной динамики информационного поля, являющегося опорой для восприятия сложного текстового образования реципиентами.

Библиографический список


1. Красных В.В. Анализ дискурса в свете концепции фрейм-структур сознания. *Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках*. Москва: Языки славянской культуры, 2004: 243–248.
2. Моисеева И.Ю., Аргунеев Э.П. Экспериментальное исследование сильной позиции креолизованного текста. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2018; № 7-1 (85): 146–150.
3. Минеева М.В. *Лингвистический гипертекст как способ декодирования информации*. Челябинск: Искра-Профи, 2017.
4. Москальчук Г.Г. *Структура текста как синергетический процесс*. Москва: Едиториал УРСС, 2010.
5. Мышкина Н.Л. *Лингводинамика текста: контрадиктно-синергетический* подход. Пермь, 1999.
6. Словикова Е.Л. Динамика развития смыслообразной системы рекламного текста (контрадиктно-синергетический подход). Пермь, 2004.
7. *Материал для анализа*. Available at: https://vk.com/literabook?w=wall-33874468_406452


References


1. Krasnyh V.V. Analiz diskursa v svete koncepcii frejm-struktur soznaniya. *Kul'turnye sloi vo frazeologizmah i v diskursivnyh praktikah*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004: 243-248.
2. Moiseeva I.Yu., Arguneev `E.P. `Eksperimental'noe issledovanie sil'noj pozicii kreolizovannogo teksta. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2018; № 7-1 (85): 146-150.
3. Mineeva M.V. *Lingvisticheskij gipertekst kak sposob dekodirovaniya informacii.* Chelyabinsk: Iskra-Profi, 2017.
4. Moskal'chuk G.G. *Struktura teksta kak sinergeticheskij process*. Moskva: Editorial URSS, 2010.
5. Myshkina N.L. *Lingvodinamika teksta: kontradiktno-sinergeticheskij* podhod. Perm', 1999.
6. Slovikova E.L. Dinamika razvitiya smysloobraznoj sistemy reklamnogo teksta (kontradiktno-sinergeticheskij podhod). Perm', 2004.
7. *Material dlya analiza*. Available at: https://vk.com/literabook?w=wall-33874468_406452


*Статья поступила в редакцию 20.01.23*

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-363-366

***Guan Junbo**, postgraduate, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: sophia950612@163.com*

**THE CONTENT OF THE IDEOLOGEME "NATIONAL IDEA" IN THE RUSSIAN RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL DISCOURSE.** The concept of national idea is an important element of the culture and education of any nation. Recently, in connection with the complex geopolitical situation in the world, interest in the problem of national idea has increased significantly in Russia. The article discusses concepts and conceptions that have been forming the national idea of Russia in the religious and philosophical discourse for a long time. The author analyzes various formulations of the national idea of Russia, which are proposed by Russian philosophers, thinkers and priests, explores the semantic and conceptual components of this concept and draws the conclusion that the central components of the national idea of Russia are the ideas of Russian people as God-chosen bearers of true Orthodoxy, their messianic role in the construction of a single universal kingdom, aspiration for holiness and imitation of holy people, desire for love and kindness, as well as observance of an abstemious lifestyle.

*Key words:* **national idea, Russian idea, ideologeme, religious and philosophical discourse, preaching.**

***Гуань Цзюньбо**, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: sophia950612@163.com*

# СОДЕРЖАНИЕ ИДЕОЛОГЕМЫ «НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ» В РУССКОМ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОМ ДИСКУРСЕ

Представление о национальной идее является важным элементом культуры и образования любого народа. В последнее время в связи со сложной геополитической обстановкой в мире интерес к этой проблеме в России существенно возрос. В статье рассмотрены понятия и концепции, которые на протяжении длительного времени формировали представление о национальной идее России в философско-религиозном дискурсе. Автор анализирует формулировки национальной идеи России, предложенные русскими философами, мыслителями и священниками, исследует смысловые и понятийные компоненты данного понятия и приходит к выводу о том, что центральными составляющими национальной идеи России являются представления о богоизбранности русского народа как носителя истинного Православия, о его мессианской роли в построении единого всечеловеческого царства, устремленности к святости и подражании святым людям, стремлении к любви и добру, а также соблюдении воздержанного образа жизни.

*Ключевые слова:* **национальная идея, русская идея, идеологема, религиозно-философский дискурс, проповедь.**

В научных исследованиях «национальная идея» рассматривается как «систематизированное обобщение национального самосознания» [1, с. 557], определяющего смысл существования того или иного народа, этноса, нации. Смысловые составляющие данной идеологемы являются одной из наиболее дискуссионных и остро обсуждаемых проблем, интерес к которой постоянно возрастает. Особенно остро этот вопрос стоит в переломные для общества годы [2, с. 3].

Соответственно, у каждого этноса складывается своя уникальная национальная идея, в основе которой лежит осознание народом своей принадлежности к данному этносу по признакам общности территории, языка, веры, истории, культуры, а также понимание общности цели и смысла существования на Земле. Россия не является исключением. По сути, национальная идея России – это совокупность представлений, которые связаны или отображают сущность русской ментальности и роль России в мировой истории.

В России представления о национальной идее стали складываться значительно позже создания единого русского государства, в то время, когда начался процесс поиска духовно-нравственной основы, объединяющей все восточнославянские народы в единое целое. Такой основой, как известно, стало Православие. Таким образом, национальная идея России неизбежно имеет религиозно-философские корни.

В наши дни на фоне складывающейся в мире острой геополитической ситуации и особого места, которое занимает Россия в мире, интерес к тому, что представляет собой русская национальная идея, стремительно растет. В данной статье мы сосредоточили внимание на основных составляющих национальной идеи

России, которые представлены в русском религиозно-философском дискурсе.

Актуальность исследования определяется стремительно увеличивающимся интересом к проблеме национальной идеи в России и отсутствием четкого единого представления о ней как на уровне государства, так и общества.

Цель исследования заключается в том, чтобы выявить основные составляющие национальной идеи России, реализуемые в русском религиозно-философском дискурсе. В ходе работы над статьей был проведен комплексный анализ процесса развития русской национальной идеи в хронологической последовательности, которая позволяет проследить, как национальная идея зародилась в России, какие этапы в своем развитии прошла, какова ее сущность. Именно это составляет научную новизну работы.

Реализация поставленной нами цели предполагает решение следующих задач:

1) в ходе исследования рассмотреть разные формулировки понятия национальной идеи России, представленные в работах русских философов, мыслителей и священников XVI–XXI вв., таких как В.В. Аксючиц, Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, А.В. Гулыга, Н.Я. Данилевский, Ф.М. Достоевский, А.Г. Зоитакис, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев, Е.С. Троицкий, А.С. Хомяков, П.Я. Чаадаев, игумен Филофей, архиепископ Тихон Лященко, патриарх Кирилл и митрополит Иоанн Снычев;

2) в результате сопоставления встречающихся в философско-религиозном дискурсе формулировок понятия национальной идеи России выявить ряд ее центральных смысловых составляющих и на их основе дать обобщенное определение русской национальной идеи.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации и углублении современных представлений о русской национальной идее с учетом необходимости переосмысления данного понятия в современных реалиях.

Практическая значимость данной статьи заключается в том, что собранные материалы и полученные выводы могут быть использованы в дальнейшем для разработки и спецификации понятия национальной идеи в общественно-социальном и гражданском планах. Кроме того, собранные материалы также могут быть использованы на занятиях по религиоведению и культурологии для объяснения тесной связи русской культуры и Православия.

В истории русской религиозно-философской мысли «национальная идея» всегда была предметом острых дискуссий, а порой и непримиримых разногласий. Над ее формулировками работали многие выдающиеся русские философы, мыслители и священники: В.О. Авченко, В.В. Аксючиц, Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, А.В. Гулыга, Н.Я. Данилевский, Ф.М. Достоевский, В.И. Иванов, Л.Л. Карсавин, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев, С.И. Сухонос, Е.С. Троицкий, Н.С. Трубецкой, П.А. Флоренкий, С.Л. Франк, А.С. Хомяков, П.Я. Чаадаев и др. Каждый из них имел свое специфическое видение данной проблемы и предлагал свое решение.

Основные постулаты национальной идеи России проявились к XVI в., когда вокруг Москвы объединились русские земли. В это время игуменом псковского Спасо-Елеазаровского монастыря Филофеем была выдвинута первая формулировка национальной идеи – знаменитая доктрина «Москва – третий Рим», утверждающая, что Москва является альтернативой павшему Константинополю и преемницей Римской Империи – великого государства, которое в первые века христианской эры объединило практически все цивилизованные средиземноморские страны Европы, Азии и Африки.

Почти одновременно с выдвижением доктрины «Москва – третий Рим» церковный писатель, богослов и переводчик преподобный Максим Грек предложил использовать словосочетание «Святая Русь». В XVI–XVIII вв. данное словосочетание приобрело значение официальной государственной идеологии и стало стержнем национальной идеи России.

П.Я. Чаадаев в «Философическом письме», которое было опубликовано в журнале «Телескоп» в 1836 году, впервые задался вопросом о призвании и особом смысле русского народа: «Мы не принадлежим ни к Западу, ни к Востоку, – мы – народ исключительный» [3, с. 323].

К русской идее в своих работах обращался богослов и философ А.С. Хомяков, которому принадлежит мессианская ее трактовка: «История призывает Россию стать впереди всемирного просвещения, она дает ей на это право за всесторонность и полноту ее начал» [4, с. 174].

Наряду с мессианской идеей учение о соборности – единстве в многообразии, единстве свободных личностей, внутреннем единстве личностей в свободе и любви – занимает важное место в философии Хомякова. По мнению философа, суть соборности состоит в согласии всех членов Церкви в Духе Святом, т. е. в осознании народом своей принадлежности к России по общности веры в православные ценности.

Н.Я. Данилевский во многом разделял мнение А.С. Хомякова в вопросе самобытности русского народа. Подчеркивая важность единства славянских народов, он определяет национальную идею как идею Славянства: «Для всякого славянина: русского, чеха, серба, хорвата, словенца, болгара, – идея славянства должна быть высшей идеей, выше свободы, выше науки, выше просвещения, выше всякого земного блага, ибо ни одно из них для него недостижимо без ее осуществления» [5, с. 145].

Само понятие «русская идея» первым употребил Ф.М. Достоевский в 1861 году в объявлении о подписке на журнал «Время»: «Мы предугадываем, что характер нашей будущей деятельности должен быть в высшей степени общечеловеческий, что русская идея, может быть, будет синтезом всех тех идей, которые с таким упорством, с таким мужеством развивает Европа в отдельных своих национальностях» [6, с. 37]. Позднее, в 1877 году, в «Дневнике писателя» Достоевский приблизил национальную идею России к представлению о всемирном единстве человечества: «национальная идея русская есть, в конце концов, лишь всемирное общечеловеческое единение» [7, с. 20].

Значительный вклад в развитие теоретического обоснования понятия «национальная идея» внес русский религиозный мыслитель В.С. Соловьев. В докладе, прочитанном в 1888 году в Париже, он отметил, что национальная идея России – это «не то, что она сама думает о себе во времени, но то, что Бог думает о ней в вечности» [8, с. 220], то есть это идея христианской богоизбранности русского народа – хранителя Православия.

Высказанная Соловьевым формулировка национальной идеи получила продолжение в работах В.А. Алексеевой: «…инвариантом национальной идеи всегда является мессианская идея, основанная на тезисе о богоизбранности данного народа и о его особой роли в истории человечества» [1, с. 313]. С.Н. Булгаков, рассматривая православие как национальную идею, указывает на то, что это мессианство имеет религиозно-культурную суть [9, с. 335].

Н.А. Бердяев под национальной идеей России понимает идею коммюнитарности (от франц. commun – община, коммуна: поиск всеобщего спасения и братства всех людей в Боге): «Это русская идея, что невозможно индивидуальное спасение, что спасение коммюнитарно» [10, с. 220].

Н.О. Лосский полагал, что наиболее глубокая черта русского национального характера состоит в православной религиозности и связанным с нею исканием совершенного добра, которое осуществимо лишь в Царстве Божьем [11, с. 21]. Именно поэтому, считает он, национальной идеей и идеалом русского народа была не могучая, не богатая, а именно «святая» Русь.

Сходной точки зрения придерживается С.Л. Франк, который видел высший смысл русской национальной идеи в любви к Богу и любви к людям: «…перед нами стоят всего лишь две заповеди: безмерная любовь к Богу как источнику любви и жизни, и любовь к людям» [12, с. 158].

Размышляя об особой миссии России, П.А. Флоренский предложил использовать образ святого Сергия Радонежского в качестве своего рода эталона воплощения национальной идеи, так как в нем «выразились русская идея и своеобразные черты русского духа» [13, с. 313].

Новый всплеск интереса к национальной идее произошел в конце XX в. в связи с распадом СССР и последовавшим за ним духовным кризисом. В то время представления о национальной идее приобрели особую актуальность и вступили в новую фазу развития.

Так, в одной из своих проповедей митрополит Иоанн Снычев отмечает, что «Россия есть государство народа русского, которому Господь вверил жертвенное, исповедническое служение народа-богоносца, народа-хранителя и защитника святынь веры» [14]. В.В. Аксючиц под русской национальной идеей понимает следующее: «…Православие есть органичная школа воспитания русской души, лоно формирования “Русской идеи”» [15, с. 120].

А.В. Гулыга считает, что русская национальная идея – это «предчувствие общей беды и мысль о всеобщем спасении. <…> Ее источники: русский исторический опыт, православная религия, немецкая диалектика» [16, с. 25]. Е.С. Троицкий рассматривает русскую национальную идею как «стержневое выражение русского национально-патриотического, православного самосознания» [17, с. 35].

Архиепископ Тихон Лященко в одной из своих проповедей ассоциирует русскую национальную идею с почитанием святых и подражанием им с помощью образа святителя Николая, который пользуется исключительной любовью среди православных в России: «В жизни своей русский народ стремится подражать сему святителю Божию, и он поэтому является для русского народа как бы маяком, направляющим его путь среди бурного житейского моря. Вот почему те характерные черты, которые нашли свое яркое воплощение в жизни св. Николая, являются основными чертами, характеризующими и русский народ» [18]. Как видим, сравнивая святителя Николая с маяком, автор проповеди подчеркивает большое значение святых людей для русского народа: маяк, направляющий суда в море, как святые люди, направляющие духовное развитие русского народа в житейском море.

В той же проповеди архиепископ Тихон указывает на еще одну важную черту национальной идеи России – воздержание: «Нам, братие, хотелось остановить ваше внимание на воздержании как основе личной жизни русского человека. Правда, нам известно, что и эта черта очень характерна для русского народа издревле. Жизнь русского народа исстари запечатлена воздержанием» [18]. По его мнению, русский народ должен ограничивать себя в удовлетворении даже естественных потребностей, так как излишества способны разрушить жизнь: например, потребность в пище может привести к обжорству, потребность в питье – к пьянству, потребность в отдыхе – к лени и т. п.

А.Г. Зоитакис, сопоставляя европейскую и русскую культуры, говорит о том, что важными характеристиками русской национальной идеи являются аскетизм и ощущение Бога. Как результат – Европа в своем историческом развитии породила две мировые войны, а Россия всегда стремилась к спасению человечества: «Европа создала культурную парадигму, утратившую подлинное ощущение Бога. <…> Две мировые войны, порожденные Европой и ее культурой, показывают нам, куда может привести безбожный европейский человек. Аскетическое пре-

дание наших святых – источник нашей культуры» [19]. То есть русский человек придерживается аскетических правил жизни и живет так, как будто Бог его видит. Таким образом, он не может делать ошибки, каждый шаг должен проверять, так как за ним всё время наблюдает Бог.

Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл, объясняя, почему русский народ назвал себя Святой Русью, определяет национальную идею России как святость: «В чем-то она превосходила многие народы, почему и стала именоваться Святой Русью, – а именно потому, что святость была общенациональным идеалом. <…> Редко где святость является национальной идеей на протяжении столетий. Но такой идеей жило наше Отечество, которое мы именуем Святой Русью» [20].

Помимо этого, патриарх Кирилл предложил и другие формулировки национальной идеи России, такие как идея человеческой солидарности («Национальной идеей, пронизывающей нашу историю и культуру на протяжении многих веков, является идея человеческой солидарности» [21]), единение и любовь («Там, где заканчивается разномыслие – там единение и любовь. Вот она глубинная национальная идея» [22]).

Таким образом, представления о национальной идее в России на всем протяжении ее становления и развития включали в себя вопросы, связанные с поисками духовных истоков и ценностей русского народа, целей его существования, исторической миссии в мире и, как следствие этого, особенностей формирования русского национального менталитета.

В табл. 1 мы собрали основные понятия и концепции, которые на протяжении длительного времени формировали представление о русской национальной идее.

Рассматривая компоненты понятийного содержания идеологемы «национальная идея» в текстах русских философов, мыслителей и священников XVI–XXI вв., мы выявили основные её идейные составляющие. По значению их можно распределить в следующие тематические группы:

*1) идея богоизбранности русского народа как носителя истинного Православия*. В данную группу входят такие составляющие, как «Православие» (4 раза), «идея богоизбранности русского народа» (3 раза) и «всеобщее спасение» (2 раза);

*2) мессианская идея по построению единого всечеловеческого царства*. В данную группу входят такие составляющие, как «мессианская идея» (2 раза), «Москва – третий Рим», «русский народ – народ исключительный», «всемирное общечеловеческое единение», «идея человеческой солидарности», «единение», «соборность» и «идея славянства»;

*3) устремленность к святости и подражание святым людям*. В данную группу входят такие составляющие, как «святость» (2 раза), «любовь к Богу», «ощущение Бога», «образ святого Сергия Радонежского» и «образ святителя Николая»;

*4) стремление к добру и любви*. В данную группу входят такие составляющие, как «совершенное добро», «любовь к людям» и «любовь»;

*5) соблюдение воздержанного образа жизни*. В данную группу входят такие составляющие, как «воздержание» и «аскетизм».

Подводя итог и суммируя вышесказанное, можно дать обобщенное определение русской национальной идеи, представленной в философско-религиозном дискурсе. Русская национальная идея – это совокупность идей и понятий, используемых русскими философами и богословами для определения духовного облика, культурной самобытности и исторической миссии русского народа. На духовном уровне данная идея проявляется в святости, в частности в православной религиозности, которая подучила выражение в формуле «Святая Русь». На национально-государственном уровне эта идея воплотилась во всемирной ответственности – в защите православной веры и достижении общечеловеческого единства, которая выражена в формуле «Москва – Третий Рим».

Безусловно, в различных сферах жизни русского народа национальная идея приобрела свои специфические черты, однако общее представление о ней, содержащееся в формулировке, данной нами на основе анализа философско-религиозных текстов, по-прежнему определяет единый подход к этому понятию и цели, которые государство ставит перед собой в процессе формирования общенациональных духовных ценностей.

Таблица 1

Основные компоненты понятия «русская национальная идея»

| *Философы и богословы* | *Центральные компоненты национальной идеи России* |
|---|---|
| Игумен Филофей | Москва – третий Рим |
| М. Грек | Святость |
| П.Я. Чаадаев | Русский народ – народ исключительный |
| А.С. Хомяков | Мессианская идея и соборность |
| Н.Я. Данилевский | Идея славянства |
| Ф.М. Достоевский | Всемирное общечеловеческое единение |
| В.С. Соловьев, митрополит Иоанн | Идея богоизбранности русского народа |
| Н.А. Бердяев, А.В. Гулыга | Всеобщее спасение |
| Н.О. Лосский | Православие и совершенное добро |
| В.А. Алексеева | Мессианская идея и идея богоизбранности русского народа |
| С.Н. Булгаков, В.В. Аксючиц, Е.С. Троицкий | Православие |
| С.Л. Франк | Любовь к Богу и любовь к людям |
| П.А. Флоренский | Образ святого Сергия Радонежского |
| Архиепископ Тихон Лященко | Образ святителя Николая и воздержание |
| А.Г. Зоитакис | Аскетизм и ощущение Бога |
| Патриарх Кирилл | Святость, идея человеческой солидарности, единение и любовь |

Библиографический список


1. *Современный философский словарь*. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: Панпринт, 1998.
2. Фогель М.В. *Роль национальной идеи в современном политическом развитии России и Германии.* Автореферат диссертации ... кандидата политических наук. Москва, 2004.
3. Чаадаев П.Я. *Полное собрание сочинений и избранные письма.* Москва: Наука, 1991; Т. 1.
4. Хомяков А.С. *Полное собрание сочинений:* в 8 т. Москва, 1900; Т. 1.
5. Данилевский Н.Я. *Россия и Европа.* Москва: Алгоритм, 2014.
6. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений*: в 30 т. Ленинград: Наука, 1978; Т. 18.
7. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений*: в 30 т. Ленинград: Наука, 1984; Т. 25.
8. Соловьев В.С. *Сочинения*: в 2 т. Москва: Правда, 1989; Т. 2.
9. Булгаков С.Н. *Сочинения*: в 2 т. Москва: Наука, 1993; Т. 2.
10. Бердяев Н.А. *О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья*. Москва: Наука, 1990.
11. Лосский Н.О. *Характер русского народа*. Франкфурт-на-Майне: Посев, 1957.
12. Франк С.Л. *Сочинения*. Москва: Правда, 1990.
13. Игумен Андроник (Трубачев). *Закрытие Троице-Сергиевой лавры и судьба мощей Преподобного Сергия Радонежского в 1918–1946 гг.* Москва: Издательский совет Русской Православной Церкви, 2008.
14. Митрополит Иоанн (Снычев). *Одоление смуты. Слово к русскому народу.* Available at: http://www.golden-ship.ru/knigi/8/ioann-snichev_OS.htm
15. Аксючиц В.В. Бог и отечество – формула русской идеи. *Москва*. 1993; № 1: 120–127.
16. Гулыга А.В. *Русская идея и ее творцы.* Москва: Соратник, 1995.
17. Троицкий Е.С. *Русская этнополитология и национальная идея*. Москва: Граница, 2006.
18. Архиепископ Тихон Лященко. *Слово в день Тезоименитства Государя Императора Николая Александровича*. Available at: https://pravoslavie.ru/50469.html
19. Зоитакис А. *«Лев православия»: богослов, аскет, антиэкуменист. Памяти протопресвитера Георгия Металлиноса.* Available at: https://pravoslavie.ru/126973.html
20. Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл. *Слово Святейшего Патриарха Кирилла в праздник Собора Белорусских святых после Литургии в Воскресенском соборе Бреста*. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/4129798.html
21. Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл. *Выступление Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XVII Всемирного русского народного собора*. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/3334783
22. Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл. *Выступление Святейшего Патриарха Кирилла на праздновании 700-летия преподобного Сергия Радонежского в Сергиевом Посаде*. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/3692168.html


References


1. *Sovremennyj filosofskij slovar'*. London, Frankfurt-na-Majne, Parizh, Lyuksemburg, Moskva, Minsk: Panprint, 1998.
2. Fogel' M.V. *Rol' nacional'noj idei v sovremennom politicheskom razvitii Rossii i Germanii.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata politicheskih nauk. Moskva, 2004.

3. Chaadaev P.Ya. *Polnoe sobranie sochinenij i izbrannye pis'ma.* Moskva: Nauka, 1991; T. 1.
4. Homyakov A.S. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 8 t. Moskva, 1900; T. 1.
5. Danilevskij N.Ya. *Rossiya i Evropa.* Moskva: Algoritm, 2014.
6. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 30 t. Leningrad: Nauka, 1978; T. 18.
7. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 30 t. Leningrad: Nauka, 1984; T. 25.
8. Solov'ev V.S. *Sochineniya*: v 2 t. Moskva: Pravda, 1989; T. 2.
9. Bulgakov S.N. *Sochineniya*: v 2 t. Moskva: Nauka, 1993; T. 2.
10. Berdyaev N.A. *O Rossii i russkoj filosofskoj kul'ture. Filosofy russkogo posleoktyabr'skogo zarubezh'ya*. Moskva: Nauka, 1990.
11. Losskij N.O. *Harakter russkogo naroda.* Frankfurt-na-Majne: Posev, 1957.
12. Frank S.L. *Sochineniya*. Moskva: Pravda, 1990.
13. Igumen Andronik (Trubachev). *Zakrytie Troice-Sergievoj lavry i sud'ba moschej Prepodobnogo Sergiya Radonezhskogo v 1918-1946 gg.* Moskva: Izdatel'skij sovet Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi, 2008.
14. Mitropolit Ioann (Snychev). *Odolenie smuty. Slovo k russkomu narodu*. Available at: http://www.golden-ship.ru/knigi/8/ioann-snichev_OS.htm
15. Aksyuchic V.V. Bog i otechestvo – formula russkoj idei. *Moskva*. 1993; № 1: 120-127.
16. Gulyga A.V. *Russkaya ideya i ee tvorcy*. Moskva: Soratnik, 1995.
17. Troickij E.S. *Russkaya `etnopolitologiya i nacional'naya ideya*. Moskva: Granica, 2006.
18. Arhiepiskop Tihon Lyaschenko. *Slovo v den' Tezoimenitstva Gosudarya Imperatora Nikolaya Aleksandrovicha*. Available at: https://pravoslavie.ru/50469.html
19. Zoitakis A. *«Lev pravoslaviya»: bogoslov, asket, anti`ekumenist. Pamyati protopresvitera Georgiya Metallinosa*. Available at: https://pravoslavie.ru/126973.html
20. Svyatejshij Patriarh Moskovskij i vseya Rusi Kirill. *Slovo Svyatejshego Patriarha Kirilla v prazdnik Sobora Belorusskih svyatyh posle Liturgii v Voskresenskom sobore Bresta*. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/4129798.html
21. Svyatejshij Patriarh Moskovskij i vseya Rusi Kirill. *Vystuplenie Svyatejshego Patriarha Kirilla na otkrytii XVII Vsemirnogo russkogo narodnogo sobora*. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/3334783
22. Svyatejshij Patriarh Moskovskij i vseya Rusi Kirill. *Vystuplenie Svyatejshego Patriarha Kirilla na prazdnovanii 700-letiya prepodobnogo Sergiya Radonezhskogo v Sergievom Posade*. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/3692168.html

*Статья поступила в редакцию 19.01.23*

УДК 811.58:811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-366-368

***Lu Yaoran**, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: 1461046786@qq.com*

**COMPARISON OF CULTURAL CONNOTATIONS OF PHYTONYMS IN RUSSIAN AND CHINESE**. The article examines a problem of considering cultural connotations on the material of the Russian and Chinese languages. The relevance of the work lies in the need to study the figurative nomination of Russian and Chinese phytonyms. The aim of the study is to compare cultural connotations of phytonyms in Russian and Chinese languages. The author substantiates the idea that in Russian and Chinese the most common are selective and partial equivalents, as well as non-equivalent vocabulary. Particular attention is paid to examples of phytonyms and the level of connotations in the Russian and Chinese lexemes. The author highlights and describes characteristic features of cultural connotations of phytonyms, their reflection in proverbs and sayings, as well as in the national literature. The author concludes that phytonyms are a reflection of national culture, and in the Russian and Chinese national consciousness names of flowers and plants have their individual characteristics.

*Key words:* **phytonym, Russian, Chinese, linguoculturology, connotation, cultural connotation.**

***Лу Яожань**, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: 1461046786@qq.com*

# СОПОСТАВЛЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ КОННОТАЦИЙ ФИТОНИМОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье рассматривается проблема рассмотрения культурных коннотаций на материале русского и китайского языков. Актуальность работы обусловлена необходимостью выделения специфики образной номинации русской и китайской фитонимической лексики. Целью исследования является сопоставление культурных коннотаций фитонимов в русском и китайском языках. Автор обосновывает идею о том, что в русском и китайском языках наиболее употребительными являются выборочные и частичные эквиваленты, а также безэквивалентная лексика. Особое внимание в работе уделено примерам рассмотрения фитонимов и уровню коннотаций в русских и китайских лексемах. Автором выделяются и описываются характерные особенности культурных коннотаций фитонимов, их отражение в пословицах и поговорках, а также в национальной литературе. Автор приходит к выводу, что фитонимы являются отражением национальной культуры, а в русском и китайском национальном сознании названия цветов и растений имеют свои индивидуальные особенности.

*Ключевые слова*: **фитоним, русский язык, китайский язык, лингвокультурология, коннотация, культурная коннотация.**

Актуальность работы обусловлена необходимостью выделения специфики образной номинации русской и китайской фитонимической лексики.

Целью исследования является сопоставление культурных коннотаций фитонимов в русском и китайском языках. Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. Дать характеристику терминов «коннотация» и «культурная коннотация».

2. Рассмотреть понятия «полностью эквивалентные» соответствия, «частичные эквиваленты», «выборочные эквиваленты» и «безэквивалентная лексика».

3. Привести примеры фитонимической лексики русского и китайского языков в культурных коннотациях.

Необходимо отметить, что исследования фитонимической лексики в сопоставительном аспекте русского и китайского языков не приобрели в отечественной лингвистике системного характера, что отражает научную новизну настоящей статьи. Проблема работы состоит в том, что поиск эквивалентов полных, выборочных, частичных и безэквивалентной лексики необходимо исследовать на материале русского и китайского языков, изучать теоретические источники, художественную литературу. В некоторых случаях значение эквивалентов может быть раскрыто не очень последовательно, поэтому в рамках данной работы использовались словари.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что ее материалы могут быть полезны исследователям, студентам и преподавателям, изучающим русский и китайский языки в их сопоставительном аспекте.

Практическая значимость статьи воплощается в том, что результаты работы могут использоваться на курсах «Языкознание», «Лингвистика», «Сопоставительное языкознание» в российских вузах.

Термин «коннотация» возник в XVII веке в схоластической логике через грамматику Пор-Рояля и применялся для обозначения различий свойств от субстанций. Л. Блумфилд полагал, что коннотация представляет собой дополнительную информацию о десигнате, т. е. информацию о существенных свойствах и отличительных признаках объекта [1, с. 157]. В современном языкознании существуют разные определения термина «коннотация». В частности, исследователь Ю.Д. Апресян считал коннотацию «*возникающими в сознании говорящего субъекта фактическими и оценочными представлениями о слове*» [2, с. 67].

Исследователь В.Н. Телия полагает, что особенностью коннотации является отражение эмотивно оценочных и стилистически маркированных отношений объекта речи к действительности [3, с. 5]. Таким образом, обобщив определения исследователей, в данной статье под термином «*коннотация*» будет пониматься дополнительное содержание лексемы, оценочные и стилистически маркированные свойства предметов и явлений к объекту описания.

Обратимся к термину «*культурная коннотация*», которое представляет собой базовое понятие лингвокультурологии. Исследователи В.Н. Телия и Е.О. Опарина понимают под «*культурной коннотацией*» интерпретацию образно мотивированных аспектов лексического значения слова в категории культуры, предполагающих взаимосвязь языкового знака со стереотипами, символами и эталонами, возникающими в национальной культуре [4, с. 145].

Лингвистический подход к пониманию фитонимов выражается в изучении номинации растений (ономасиологический аспект) и их значений в национальном сознании (семантический аспект) [5, с. 10]. Об этом свидетельствуют исследования Р.Д. Сетарова [6, с. 3] и Л.Б. Воробьевой [7, с. 4]. Исследователи отмечают важность изучения культурно детерминированных коннотаций фитонимов в аспекте сопоставительной лингвокультурологии.

В русском и китайском языках культурные коннотации могут иметь общие и специфические черты. В частности, культурные коннотации фитонимов могут быть полностью эквивалентными, частично эквивалентными, безэквивалентными и выборочными эквивалентными. Полностью эквивалентные пословицы, поговорки, фразеологизмы отличаются полным равнозначным соответствием лексического значения в рассматриваемых языках. Частичные эквиваленты могут содержать дополнительные оттенки лексических и грамматических значений в анализируемых примерах. Выборочные эквиваленты могут соответствовать одному из возможных вариантов перевода значимых фраз. Безэквивалентная лексика рассматривает употребление пословиц, поговорок и фразеологических единиц, не имеющих соответствия в сопоставительных культурных коннотациях. В этом состоит рассмотрение уровней эквивалентности переводов высказываний в текстах оригинала и перевода.

Проанализируем культурные коннотации фитонимов в сопоставительном аспекте их образной и лексической номинаций в русском и китайском языках. Рассмотрим названия цветов и их культурные коннотации в русском и китайском языках.

**Полные эквиваленты фитонимов.** В качестве примера можно привести фитоним «***роза***» (***«月季»***) в русской и китайской культурах. В китайской культуре роза представляет собой императрицу среди цветов, цветком власти, молодости и официальным символом столицы КНР Пекина. В китайской прозе 1930-х гг. в стихах Сюй Чжимо лексема «роза» олицетворяет женскую красоту: ***她是睡着了***… *看呀，**美丽！ 三春的颜色移上了她的香肌，* **是玫瑰，是月季** (*Она спит. Смотри, красавица*!).

В русской культуре роза олицетворяет женскую красоту, здоровье и любовь. В славянской культуре является цветком богини любви Лады [8, с. 475]. В русских пословицах фитоним «***роза***» обозначается «*королевой цветов*», «*наделенной шипами*». Это находит отражение в пословице: «*Кто розы собирает, не боится шипов*», «*Без шипов розы не бывает*».

**Частичные эквиваленты фитонимов.** Следующим примером рассмотрения фитонима будет образ ***пиона***, который в китайской культуре обозначает символ любви и женственности. В китайской символике цветов пион является воплощением власти и силы. Кроме этого, пион в Китае признан «*королем цветов*», «*цветком национальной красоты*». Его культивируют в стране уже более 2 000 лет. Величию пиона посвящены стихи поэтов Чжоу Дунь и Бо Цзюйи, пьеса «Пионовая беседка» Тан Сянь-цзу. Приведем фразеологические примеры: **采**兰赠**芍** (cǎi lán zèng sháo) – собирать орхидеи, дарить пионы [9, с. 51]. В китайском языке пион олицетворяет цветок любви, является подарком для влюбленных.

В русском языке пион пользуется большой популярностью. Для русского человека пион является цветком, поражающим своей величиной и яркостью. Он является символом богатства, удачи и любви в русской культуре. В русской литературе «пион» встречается в текстах Д.Н. Мамина-Сибиряка «Зеленые горы» (1981), А.И. Куприна «Гранатовый браслет» (1910), А.П. Чехова «Моя жизнь» (1986), др. В этих произведениях пион представлен как ярко-красный цветок, распространяющий грустный запах [10, с. 6]. В произведении Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» (1866) образ Разумихина описывается авторским фразеологизмом «*красный как пион*».

Получается, что в китайской и русской культуре фитоним «***пион***» рассматривается как растение, которое является символом любви и удачи. В русской литературе появляется дополнительный коннотативный оттенок лексического значения, указывающий на цветообозначение «красный». Это свидетельствует о ***частичных эквивалентах*** перевода фитонима «***пион***» в русской и китайской культуре, поскольку в Китае цветок наделен культурной коннотацией «король цветов», а в России такого семантического значения нет.

Следующим примером русских и китайских фитонимов, имеющих различные значения, являются ***сосна*** и ***кипарис***. Сосна – это популярное вечнозеленое дерево, растущее в России. В русской культуре она является деревом, представляющим ось мира. Именно сосна является примером отражения глубоких пластов времени и бытия. Сосна имеет значение дерева, олицетворяющего образ Богини Космоса и Вселенской Судьбы в мифологии славян. Фразеологическое выражение «*заблудиться в трех соснах*» является оценкой человека, который не смог разобраться в ситуации, запутался в несложном деле. Лексема «сосна» широко представлена в русской классической литературе: А.Н. Островский «Снегурочка» (1873), Л.Н. Толстой «Воскресение» (1899), В.Г. Короленко «Лес шумит» (1886), др. Авторы описывают сосну как вековое дерево, которое угрюмо возвышается на исполинских вершинах.

В Китае символом долголетия является ***кипарис***. Он также никогда не увядает, вечнозеленый, поэтому имеет значение стойкости и постоянства в сложных жизненных ситуациях. Примерами употребления лексем ***сосна*** и ***кипарис*** в китайском языке являются следующие фразеологизмы: **松柏**之茂 («*Вечнозеленые, как сосна и кипарис*» – обозначает долголетие), 岁寒**松柏** («*Сосна и кипарис зимой*» о благородном человеке), **松柏**之志 (о человеке, который обладает непреклонной волей).

Следует отметить, что лексемы «***сосна***» и «***кипарис***» в русском и китайском языках являются частичными эквивалентами при переводе фразеологизмов, поскольку в русском языке имеется выражение «*заблудиться в трех соснах*», которое не находит воплощения в китайском языке.

**Выборочные эквиваленты фитонимов.** Обратимся к фитониму «***орхидея***», который в китайской культуре является символом скромности, строгости и изящества. Цветок «**兰**» олицетворяет весну в культурных традициях Китая, что находит воплощение в пословице: «春兰秋菊，各擅胜场» («*Орхидеи весной, а хризантемы осенью, у всех свои достоинства*»). Орхидея в китайской культуре также является символом счастья: «*Когда ты счастлив, рисуй орхидеи*». Кроме этого, орхидеи обладают изящным ароматом: 芳**兰**竟体 (fāng lán jìng tǐ) – запах душистой орхидеи пронизал все тело [9, с. 123].

В русской культуре орхидея является воплощением любви, восхищения и красоты. Это находит отражение в произведениях русских писателей М. Горького «Жизнь Клима Самгина» (1936), Д.Н. Мамина-Сибиряка «Аленушкины сказки» (1896), др. В цитате В. Ерофеева «Из записных книжек» (1973) орхидея представляется как прекрасное растение, которое является воплощением одного из смертных грехов. Писатели отмечают торжественные чары и аромат фитонима орхидеи.

Следует отметить, что смысловое значение лексемы «орхидея» в русском и китайском языках можно назвать *выборочными эквивалентами*, поскольку в русской литературе пословиц и поговорок со словом «*орхидея*» нет, а в китайском языке есть.

**Безэквиваленты фитонимов.** Интерес представляет значение фитонима «***лилия***» в русской и китайской культуре. В Китае лилия является воплощением счастливой женщины, которая способна родить сына. Лексема «百合» (*bǎi hé*) в китайском языке, обозначающая лилию является частью пословицы «**百**年好**合**» (*bǎi nián hǎo hé*) («*Счастливый союз на сто лет*»). Это свидетельствует о том, что лилия в Китае обозначает семейное счастье. Этот цветок в Китае люди дарят друг другу на праздники, чтобы помочь им ненадолго забыть о своих проблемах.

В русской культуре ***лилия*** является символом мира, чистоты и невинности. Чаще всего такие цветы дарят невестам в день свадьбы. В русских пословицах лилия преподносится как белоснежный цветок: «*На воде растёт лилия – белоснежный лепесток*», «*Любовь, как роса, падает на обоих – и на крапиву и на лилию*». В этой пословице противопоставляются значения «*крапива*» как жгучее растение («жгучая крапива») и лилия (как невинный цветок). Крапива представляет образ угрюмого, нелюдимого, неэмоционального человека, а лилия – прекрасного, доброго и невинного. Чаще всего лилия является образом молодой невинной девушки. В Китайской культуре символ «крапива» не представлен во фразеологизмах, пословицах и поговорках. Необходимо отметить, что воплощение этой пословицы не находит эквивалентов в китайском языке.

Следующим примером романтичного и нежного цветка в русской культуре является ***ромашка***, которая является воплощением чистоты помыслов и невинности. В России ромашка является символом возрождения, наступления расцвета и весны. В русской культуре существует много цитат и афоризмов, посвященных таинственной силе ромашки: «*Ромашек белых шепот тихий заворожил, околдовал*», «*Ромашки глядят в неба высь*». В китайском языке ромашка получила значение невинности и чистоты. В китайском языке нет эквивалентов афоризмам, посвященным ромашке, которые имеются в русском языке. Соответственно, фитоним «ромашка» является примером безэквивалентной лексики.

В китайской культуре ***сливовое дерево*** является символом долголетия и процветания. В Китае «***слива***» имеет два лексических значения: «*ребенок*» и «*дерево*». Это находит отражение во фразеологизмах китайского языка: **李**代桃僵 («*Слива пришла на смену цветущему персику*»), 门墙**桃李** («*У ворот слива и персик*») [9, с. 281]. Эти фразеологические единицы обозначают смену поколений, которые придут на замену учителю, предшествующему поколению. В русской культуре нет эквивалентных пословиц, поговорок и фразеологических единиц, соответствующих сливовому дереву, поэтому эта лексема является примером ***безэквивалентной лексики***.

Примерами безэквивалентной лексики являются фитонимы, которые встречаются только в российской или китайской культуре. В частности, лексема «***дуб***» в русском языке обозначает не только крупное лиственное дерево, но и человека, который не отличается умственными способностями: «*дуб дубом*», «*свинья под дубом*» (*неблагодарный человек*). В русском языке имеется и иное значение фитонима ***дуб*** – умереть: «*Дуба дать*».

В китайском языке примером безэквивалентной лексики является «***бамбук***». Это символ веры, надежности, пожелания дружбы и процветания другим людям. Эта лексема чаще всего встречается во фразеологизмах китайского языка: 胸有成**竹** (*Желаю иметь в душе готовый бамбук* – способность к творческой деятельности), **竹**马之交 (*Как две палочки бамбука*). Так выражаются о друзьях детства в китайском языке.

Таким образом, финонимы в русской и китайской культурах, обозначающие наименования цветов, находят отражение в пословицах, поговорках и фразео-

логизмах. Нам удалось выявить полные эквиваленты, частичные и выборочные эквиваленты, а также безэквивалентные лексемы в русской и китайской лингвокультурах.

Полные эквиваленты воплощаются в пословицах и поговорках, которые являются полным соответствием фразы на языке оригинала и перевода. Частичные эквиваленты и безэквивалентная лексика чаще всего встречаются в китайской и русской культурах, поскольку в отдельных значениях фитонимов отражаются смысловые оттенки лексических и грамматических особенностей рассматриваемых языков. Более ярко представлены примеры безэквивалентной лексики, поскольку фитонимы являются отражением национальной культуры, а в русском и китайском национальном сознании названия цветов и растений имеют свои индивидуальные особенности, которые мы постарались отразить в рамках данной работы.

В дальнейшем можно рассмотреть следующие перспективы исследования: рассмотреть фитонимы в русской и китайской литературе, обобщить представления авторов о названии цветов и растений и сделать вывод о том, какие фитонимы составляют ядро национального сознания русского и китайского народов на материале классической литературы.

Библиографический список


1. Блумфилд Л. *Язык*. Перевод с английского Е.С. Кубряковой, В.П. Мурат. Москва: Прогресс, 1968.
2. Апресян Ю.Д. *Лексическая семантика: Синонимичные средства языка*. Москва: Наука, 1974.
3. Телия В.Н. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*. Москва, 1986.
4. Телия В.Н., Опарина Е.О. Культурная коннотация как способ воплощения культуры в языковой знак. *Культурология*. 2011; № 1 (56): 145–148.
5. Часовникова А.В. *Христианские образы растительного мира в народной культуре: Петров крест, Адамова голова*. Святая верба. Москва, 2003.
6. Сетаров Р.Д. *Национальная специфика образной номинации: На материале названий растений в славянских, германских и тюркских языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2000.
7. Воробьева Л.Б. *Русские устойчивые сравнения в сопоставлении с литовскими: Специфика образности*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2002.
8. *Энциклопедия славянской культуры, письменности и мифологии.* Харьков: Фолио, 2013.
9. *Китайско-русский фразеологический словарь*. Около 3 500 выражений. Иркутск: Издательство ИГУ, 2019.
10. Куприн А.И. *Гранатовый браслет*. Москва: Public Domain, 1910.


References


1. Blumfild L. *Yazyk*. Perevod s anglijskogo E.S. Kubryakovoj, V.P. Murat. Moskva: Progress, 1968.
2. Apresyan Yu.D. *Leksicheskaya semantika: Sinonimichnye sredstva yazyka*. Moskva: Nauka, 1974.
3. Teliya V.N. *Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic*. Moskva, 1986.
4. Teliya V.N., Oparina E.O. Kul'turnaya konnotaciya kak sposob voploscheniya kul'tury v yazykovoj znak. *Kul'turologiya*. 2011; № 1 (56): 145-148.
5. Chasovnikova A.V. *Hristianskie obrazy rastitel'nogo mira v narodnoj kul'ture: Petrov krest, Adamova golova*. Svyataya verba. Moskva, 2003.
6. Setarov R.D. *Nacional'naya specifika obraznoj nominacii*: *Na materiale nazvanij rastenij v slavyanskih, germanskih i tyurkskih yazykah.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2000.
7. Vorob'eva L.B. *Russkie ustojchivye sravneniya v sopostavlenii s litovskimi: Specifika obraznosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2002.
8. *`Enciklopediya slavyanskoj kul'tury, pis'mennosti i mifologii*. Har'kov: Folio, 2013.
9. *Kitajsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Okolo 3 500 vyrazhenij. Irkutsk: Izdatel'stvo IGU, 2019.
10. Kuprin A.I. *Granatovyj braslet*. Moskva: Public Domain, 1910.


*Статья поступила в редакцию 18.01.23*

УДК 070 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-368-370

***Magomedov G.A.,*** *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: mgamid@mail.ru*
***Ibragimova P.A.,*** *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimaibragimova@mail.ru*

**POLITICAL TOPIC IN WEEKLY NEWSPAPERS OF DAGESTAN.** The article is dedicated to peculiarities of political publications in modern Dagestan mass media. The authors of the article used the Dagestan weekly newspapers Novoe Delo, Chernovik and Youth of Dagestan as objects of study. On the basis of a large research material, a comparative analysis of the content in the non-state press of Dagestan is carried out. In the article, the authors pay attention to peculiarities of the use of factual elements in publications, as well as visual and graphic means of highlighting the main ideas of a journalistic text. The question of using methods of the author's evaluation is touched upon. The authors also consider features of constructing political messages in modern Dagestan journalism. In the article, a special place is given to the techniques used by the authors of publications to attract the attention of a potential electorate.

*Key words:* **politics, information, publishing, media.**

***Г.А. Магомедов,*** *канд. ист. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: mgamid@mail.ru*
***П.А. Ибрагимова,*** *канд. ист. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: patimaibragimova@mail.ru*

# ПОЛИТИЧЕСКАЯ ТЕМА В ДАГЕСТАНСКИХ ЕЖЕНЕДЕЛЬНИКАХ

Статья посвящена особенностям политических публикаций в современных дагестанских средствах массовой информации. Авторы статьи в качестве объектов исследования использовали дагестанские еженедельные газеты «Новое дело», «Черновик», «Молодежь Дагестана» и др. На основе большого исследовательского материала проведен сравнительный анализ контента в негосударственной прессе Дагестана. В статье авторы уделили внимание особенностям использования в публикациях фактологических элементов, а также визуально-графическим средствам выделения основных мыслей журналистского текста. Затронут вопрос использования методов авторской оценки. Авторы статьи также рассмотрели особенности конструирования политических сообщений в современной дагестанской журналистике. Отдельное место в работе уделено приемам, используемым авторами публикаций для привлечения внимания потенциального электората.

*Ключевые слова:* **политика, информация, публикация, СМИ.**

Актуальность изучения политической тематики в современных дагестанских СМИ заключается в том, что из всех целей, которые стоят перед современными региональными СМИ, политическое просвещение является приоритетным.

Целью нашего исследования является изучение и анализ некоторых публикаций в современных массмедиа Дагестана.

Задачи исследования – сравнение освещения новостей в разных типах СМИ, а также выявление специфики политического контента.

Научная новизна статьи состоит в том, что региональные СМИ в данном контексте в нынешней политической ситуации не подвергались научному анализу.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключаются в том, что результаты могут послужить основой при разработке лекционных курсов по дисциплинам политической журналистики.

Газеты являются важнейшим источником информации, в особенности политической. Современный журналист обязан ограничить себя от злоупотребления «владения словом». Ни в коем случае не стоит манипулировать сознанием людей. Некоторые СМИ активно этим занимаются, и журналисты выступают в качестве марионеток государственных структур. «Манипуляция – самая изощренная форма диктатуры» [1, с. 377]. И этим пользуется правящий режим, который достигает своих целей посредством журналистов. «Власть» в узком смысле

этого слова, то есть люди, стоящие у власти, стремятся достигать определенных действий, но не с помощью законов и правил, а скрыто. «Власть, какой бы вечной и нерушимой она себе не казалась, всегда временна, а массовая информация, какими бы эфемерными, хрупкими и даже случайными ни были ее отдельные средства, – бессменна…» [2, с. 53. Журналистика не только способна заставлять думать людей «о том, о чем нужно думать» и поступать так, «как нужно поступать», но и совершать замену истины ложью. Очень легко создать стереотипный образ врага и ожесточить против него граждан. Мнение большинства играет важную роль. Если «так считает большинство», значит это «факт» не может быть ложным. «Кавказцы плохие!» – для россиян, живущих в центральной России; «Россияне чужие!» – для украинцев; «Россияне развязывают войну и ведут захватническую политику» – для стран Запада.

«У них в Дагестане: ломая стереотипы» – так называется материал, опубликованный в номере «Молодежи Дагестана» [3, с. 10]. Автор – гость из Астрахани, приехавший на форум «Каспий – 2014». Он описывает сегодняшний Дагестан, замечая, что в Дагестане сохранились многие привычки Советского Союза. Автор поездил по республике и был приятно удивлен спокойной обстановкой, доброжелательностью местного населения, высоким потенциалом туристического бизнеса. Древний Дербент также не оставил его равнодушным. А. Алымов ломает стереотип о том, что в республике ведется постоянная война. И доказывает это не только своими личными впечатлениями, но и фактами, конкретными событиями из своей жизни. Он описывает свое путешествие в страну гор и открыто заявляет, что все, что прежде слышал негативное о Дагестане, – ложь. «Республика уже стряхнула с себя всю эту грязь, остались лишь проблемы, которые присущи любому региону России» [3, с. 11]. Он отмечает и тот факт, что дагестанцы толерантны и терпимы к представителям других национальностей и вероисповеданий, доказывая это тем, что в Дагестане так же, как и в других регионах России, есть и церкви, и синагоги. Он подчеркивает, что Дагестан – это важная часть большой России. Безусловно, этот материал направлен на объединение народов, проживающих в республике, с жителями других регионов.

«Приключения блогеров в Тарумовском районе» – материал, опубликованный в газете ««МК» в Дагестане» [4, с. 15]. Журналист пишет о том, что группы людей время от времени по собственной инициативе едут в гости в различные районы Дагестана. Блогеры делятся своими позитивными впечатлениями, пишут материалы, размещая их не только в газетах, но и на сайтах, в социальных сетях, пишут блоги. Они делятся яркими фотографиями и видеороликами. Это делается для поднятия имиджа Дагестана и развенчивания стереотипа о «диких и злых дагах».

««МК» в Дагестане» – газета, которая придает огласке ошибки правительства, государственных служб. Журналисты этой газеты, на наш взгляд, конструктивно и объективно критикуют действия и поступки тех или иных политиков, политических партий. «Молодежь Дагестана» – газета, которая ведет активную работу по развенчиванию стереотипов.

В «Новом деле», как и в ««МК» в Дагестане», также большое количество материалов, которые учат толерантности и терпимости по отношению к представителям других национальностей и вероисповеданий. Проблемы низкого качества образования, медицины, социальных услуг поднимаются практически в каждом номере «Нового дела», «Молодежи Дагестана», ««МК» в Дагестане», «Свободной республики».

По мнению Дж. Мэррила, здоровой является "журналистика, опирающаяся на народ", и потому она обязана "публиковать материалы, которые объединяют людей, а не разъединяют", давать гражданам "то, что нужно им, а не то, что журналисты думают, что им нужно"» [5, с. 36].

В большой аналитической статье «Всем миром», опубликованной в газете «Молодежь Дагестана», говорится о том, что необходимо объединиться и поддержать политику президента нашей республики [6, с. 6]. Автор пишет, что постепенно и совместными усилиями мы придем к мирному будущему, где нет места терроризму. Это послание главы Дагестана к Народному собранию. Статья состоит из цитат из послания президента, его мнения о важных проблемах – о программах развития Дагестана, его экономического благосостояния, о необходимости изучения родных языков, приобщения к русской культуре, о молодежной политике. После каждой цитаты идет личное мнение автора, то есть материал построен как «слоеный пирог»: обращения президента в виде цитат, затем мнение автора с подтверждением, обобщением и объяснением того, что говорит глава республики. Стоит отметить, что материал очень эмоционален. Много риторических обращений, восклицаний и вопросов. Это очень повышает эффективность воздействия на аудиторию. Много доказательных аргументов из жизни. Хорошие выводы и обобщения автора. Можно лишь согласиться с автором в том, что всем дагестанцам необходимо сплотиться и помочь главе республики навести порядок на нашей земле. Материал и завершается этим призывом: «Поэтому обращаюсь ко всем, кто будет читать этот текст: вдумайтесь в его смысл и сделайте выводы. Давайте всем миром поддержим нашего президента, наших силовиков, наше мирное завтра» [6, с. 6].

С каждым годом растет активность общественности, повышается уровень социально-политической грамотности и крепнет наша огромная страна.

Ярким примером этому служит статья «Новые лирики» [7, с. 16]. Необходимым условием формирования социально-активной молодежи является вложение государства, обучение и привитие социальной активности в школах, в вузах посредством СМИ и, конечно же, воспитательная работа в семье. Главной же опасностью на сегодняшний день, по мнению автора, является безразличие к судьбе своей Родины, исчезновение патриотизма, что может привести к деградации молодежи, а впоследствии – и общества в целом.

«Молодежь Дагестана» является площадкой для выражения своего мнения, своей четкой гражданской позиции широкого круга людей из всех слоев общества. Она дает возможность аудитории проявить себя, помогает формировать граждан с активной социальной позицией, просвещает их и учит.

Совершенно противоположной «Молодежи Дагестана» является газета «Черновик». Это издание с четким девизом «Информация стоит жизни». Журналисты этой газеты не боятся выражать свою критическую позицию и отстаивать ее. Ориентируется газета на оппозиционных граждан Республики Дагестан. «Нас не любят многие, но читают все», – считает редакция «Черновика» и размещает этот слоган на уличных щитах. Журналисты этого периодического издания очень остро высказывают свое мнение. Газета заявляет себя как серьезное, деловое издание. Здесь практически нет развлекательных материалов, основные рубрики «Новости», «Политика», «Экономика», «Религия», «Спорт», «Средний класс», «Доска объявлений», «Общество». Редакция газеты ведет прямую, разоблачительную и атакующую редакционную политику. Не боится негативно высказываться о существующей власти и проводимой политике в республике. Да, республиканская политика может кому-то не нравиться и вызывать чувство негодования. Мы живем в демократическом обществе и, как граждане Российской Федерации, имеем право высказывать свое мнение. Но не стоит забывать, что за свои слова нужно отвечать. И если нет доказательств, то любой может быть обвинен в клевете, фальсификации, оскорблении чести и достоинства.

Ярким примером негативного отношения газеты к существующей власти является материал «Изберите себе другого главу!» [8, с. 21]. Журналист на протяжении всей публикации с пренебрежением высказывается в адрес главы республики Дагестан. Статья очень субъективна и эмоциональна. Подчеркиваются только неудачно высказанные соображения главы республики по тому или иному поводу: «Он же обратил внимание на то, что в Дагестане, с одной стороны, фанатики, а с другой – разврат» [8, с. 4].

После этих слов журналист указывает на то, что глава забыл о Конституции РД, в которой указано, что он не избирается всенародно. Для чего журналист делает акценты там, где этого делать не следует?! Конечно, человек, занимающий такой высокий пост, должен тщательно следить за каждым своим словом, жестом, поступком. И журналисты в спокойной манере должны указывать на ошибки в проводимой политике, но не так резко выражать свое негативное отношение и собирать в своей статье лишь самые неудачные высказывания, выражения. Ведь то, что говорил глава республики о том, что наша молодежь портится и берет с Запада только худшее – это правда. Журналист ведет за собой свою аудиторию, и он должен быть объективным и беспристрастным в первую очередь, а не манипулировать своими читателями.

Порой дело доходит до того, что на редакцию «Черновика» подают в суд за нарушение прав и законов РФ. Газету часто обвиняют в призывах к экстремизму.

Необходимо заметить, что автор журналистского текста не всегда выражает оценку от своего имени, часто, особенно в новостных текстах, он вкладывает ее в уста эксперта или участника события. Например, в еженедельнике «Новое дело» была опубликована заметка «В Махачкале появились скамейки с сатирой на Ходорковского, Касьянова и Навального» [9]. Из корпуса заметки читатель узнает, что две скамейки с карикатурами на деятелей оппозиции размещены в сквере перед «Домом дружбы». На скамейках написано «Сядь, прохожий, отдохни, на мошенниках страны», «Сядь, прохожий, отдохни на любителях Шарли».

Инициатором идеи выступил один из депутатов районного собрания Махачкалы. В публикации приводятся его слова, в которых он стремится обосновать свою инициативу и в которых звучит отсыл к нормам человеческого поведения: «Выбор персонажей обусловлен занятой этими людьми позицией, выражающейся в издевательствах над чувствами людей, злорадствующих по поводу карикатур, а также антироссийских санкций, и призывающих к ужесточению их, а также поддерживающих антиконституционный переворот на Украине» [9].

Это высказывание как элемент содержания является нормативом. Нормативы представляют собой суждения, в которых воплощены те или иные установления общества. И хотя слова депутата касаются конкретных персон, эти слова легко переиначить в некую обобщённую формулу, которую, собственно, и считывает читатель – плохо злорадствовать по поводу чувств людей, призывать к ужесточению санкций и поддерживать антиконституционный режим.

Примечательно, что в данной заметке присутствует и такая разновидность фактологических элементов, как фотофакт. Фотография в данном случае не просто подкрепляет текстовый материал, но и сообщает дополнительную информацию. Сразу бросается в глаза такая пикантная деталь, как призывно-красная спинка скамейки в форме ягодиц с надписью «Почувствуйте нашу любовь», и три шаржированных лица на сиденьях. Кроме того, заметка появилась на сайте еженедельника 1 апреля, и фотография подтверждает правдивость приведенных фактов, убеждая читателя, что это не первоапрельский розыгрыш. Безусловно, такая детализация факта похожа на любование им и отражает отношение к нему автора.

Вообще, современная дагестанская пресса активно использует визуально-графические средства выделения основных мыслей журналистского текста.

Это могут быть и фотографии, и рисунки, и разнообразные шрифты, и деление на главки, и различные врезки, и цветовое выделение фона и пр.

Подобное неуважение к аудитории характерно в основном для желтой прессы. Однако с ростом читательского самосознания установка на привлечение внимания аудитории любыми методами перестает себя оправдывать. Неслучайно же, что тиражи таблоидов с каждым годом падают.

Для того чтобы спровоцировать непосредственный интерес, журналист иногда использует субмодальность сообщения, на которое будет реагировать аудитория. К примеру, это могут быть слова и звуки, тон и тембр. На телевидении и радио субмодальные сообщения использовать легче, чем в печати, однако, нам кажется, что хорошим примером субмодального сообщения может служить жанр репортажа, в основе которого – экспрессия и постоянная игра на контрастах.

Говоря о создании политических медиатекстов, необходимо отметить, что все они – часть массовой культуры. В качестве примера можно взять медиасобытия, от которых не могут отказаться республиканские СМИ – допустим, всевозможные форумы с участием главы Дагестана.

На сегодняшний день специалистами выделено два основных направления политического медиаконтента с точки зрения психологии – конструирование позитива и конструирование негатива.

Эти направления определяют подход журналиста к освещению проблемы. То есть журналист сам определяет для себя стратегию – в каком ключе писать информационное сообщение – в положительном или отрицательном.

Усугубляется этот момент еще и тем, что журналист в первую очередь – это обычный человек, который при всем своем желании не может давать нейтральную оценку происходящей ситуации, а уже потом транслировать ее своей аудитории.

Конструирование позитива – это всегда сложно по ряду причин. Частое появление в медиа позитивно окрашенных новостей вызывает у аудитории только отторжение.

Итак, подведем итог. Коррупция, мошенничество, превышение должностными полномочиями – эти проблемы поднимаются часто в дагестанских еженедельниках. Сегодня огромное количество материалов в газетах о развенчивании стереотипов. Журналисты помогают наладить отношения между представителями различных национальностей, конфессий. Журналисты способствуют налаживанию общественного диалога, участниками которого являются и СМИ, и политические партии. Все участники стараются придерживаться определенной системы ценностей, в которую в первую очередь входит терпимое и уважительное отношение к другим национальностям, культурам.

Библиографический список


1. Афанасьев В.Г. *Социальная информация и управление обществом*. Москва, 1975.
2. Симонов А.К. *Свобода СМИ – условия и гарантии открытого общества*. Москва, 2016.
3. Алымов А. "У них в Дагестане": ломая стереотипы. *Молодежь Дагестана*. 2021; № 40, 10 октября.
4. Абдурагимова З. Приключения блогеров в Тарумовском районе. *«МК» в Дагестане*. 2021; № 20, 14 мая.
5. Прохоров Е.П. *Журналистика и демократия*. Москва, 2021.
6. Симаков Г. Всем миром. *Молодежь Дагестана*. 2021; № 3, 24 января.
7. Гаджимагомедова М. Новые лирики. *Молодежь Дагестана*. 2021; № 45, 14 ноября.
8. Магомедов М. Изберите себе другого главу. *Черновик*. 2021; № 47, 28 ноября.
9. *В Махачкале появились скамейки с сатирой на Ходорковского, Касьянова и Навального*. Available at: https://ndelo.ru/novosti/v-makhachkale-poyavilis-s


References


1. Afanas'ev V.G. *Social'naya informaciya i upravlenie obschestvom*. Moskva, 1975.
2. Cimonov A.K. *Svoboda SMI – usloviya i garantii otkrytogo obschestva*. Moskva, 2016.
3. Alymov A. "U nih v Dagestane": lomaya stereotipy. *Molodezh' Dagestana*. 2021; № 40, 10 oktyabrya.
4. Abduragimova Z. Priklyucheniya blogerov v Tarumovskom rajone. *«MK» v Dagestane*. 2021; № 20, 14 maya.
5. Prohorov E.P. *Zhurnalistika i demokratiya*. Moskva, 2021.
6. Simakov G. Vsem mirom. *Molodezh' Dagestana*. 2021; № 3, 24 yanvarya.
7. Gadzhimagomedova M. Novye liriki. *Molodezh' Dagestana*. 2021; № 45, 14 noyabrya.
8. Magomedov M. Izberite sebe drugogo glavu. *Chernovik*. 2021; № 47, 28 noyabrya.
9. *V Mahachkale poyavilis' skamejki s satiroj na Hodorkovskogo, Kas'yanova i Naval'nogo*. Available at: https://ndelo.ru/novosti/v-makhachkale-poyavilis-s


*Статья поступила в редакцию 19.01.23*

УДК 81.32.4; 811.512.15 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-370-373

***Dambyra I.D.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: oduchpa@mail.ru*
***Kechil-ool S.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: saida.kechilool@mail.ru*

**PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT *KARAK* "EYES" IN TUVAN AND RUSSIAN (COMPARATIVE ASPECT).** The article presents a semantic and comparative analysis of phraseological units with the component *karak* "eye" in the compared languages. If phraseological units with the component *karak* "eye" in the Russian language have been studied sufficiently, then in a comparative aspect with the Tuvan language they have not been studied. The purpose of the study is to identify similarities and differences in the semantic aspect of the idioms with the component *karak* in Tuvan and Russian. To achieve the goal, the following tasks are set: to write out phraseological units with the component equivalent to the names of an eye from dictionaries of the Tuvan and Russian languages; to distribute them into semantic groups; to identify the similarities and differences of the idiom with these components in the studied languages. The researchers use a Tuvan-Russian Phraseological Dictionary by Ya.Sh. Hertek, from which 52 Tuvan units with the component *karak* are identified, as well as a "Large Phraseological Dictionary of the Russian language" by V.N. Telia – 105 phraseological units. The collected phraseological units are divided into 43 lexico-semantic groups. There are phraseological units with similar semantics are found in 16 groups, and with different semantics which are put into eight Tuvan groups and 22 Russian groups.

*Key words:* **Tuvan language, Russian language, phraseology, equivalents, phraseological unit, semantics, comparative analysis.**

***И.Д. Дамбыра****, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: oduchpa@mail.ru*
***С.В. Кечил-оол****, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: saida.kechilool@mail.ru*

# ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ КАРАК «ГЛАЗА» В ТУВИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Статья посвящена семантическому и сопоставительному анализу фразеологических единиц с компонентом карак «глаз» в сравниваемых языках. Если фразеологизмы с компонентом карак «глаз» в русском языке изучены достаточно, то в сопоставительном аспекте с тувинским языком они не исследованы. Цель исследования – выявление сходства и различия в семантическом аспекте ФЕ с компонентом карак «глаз» в тувинском и русском языках. Для достижения цели ставятся следующие задачи: выписать из словарей тувинского и русского языков фразеологические единицы с компонентом карак «глаз»; распределить их по семантическим группам; выявить сходства и различия ФЕ с компонентом карак «глаз» в исследуемых языках. Источниками для сбора материала послужили «Тувинско-русский фразеологический словарь» Я.Ш. Хертека и «Большой фразеологический словарь русского языка» В.Н. Телия. На основе проведенного исследования в тувинском и русском языках рассмотрено 157 фразеологических единиц с компонентом карак «глаз», среди них 52 примера из тувинского языка, а 105 – из русского. Фразеологизмы сравниваемых языков карак «глаз» разделены на 43 лексико-семантическую группу. Со сходным значением по семантике фразеологизмы с компонентом карак «глаз» обнаружены в 16 группах, а различающиеся по семантике ФЕ с компонентом карак «глаз» в тувинском языке выявлены восьми, а в русском – 22 группах.

*Ключевые слова:* **тувинский язык, русский язык, фразеология, эквиваленты, фразеологическая единица, семантика, сопоставительный анализ.**

Начиная с 40-х годов XX столетия фразеология и фразеологизмы стали предметом исследования в лингвистике. Вопросы о проблемах фразеологии русского языка нашли освещение в трудах таких ученых, как О.С. Ахманова [1], А.И. Молотков [2], Н.М. Шанский [3].

Впервые изучение фразеологии, фразеологических единиц тувинского языка начало проводится в 1970-е годы XX столетия. Проблемы фразеологии тувинского языка отражены в работах Якова Шанмаковича Хертека. В его монографии «Фразеология современного тувинского языка» изучены общие вопросы тувинской фразеологии, семантическая и грамматическая характеристика тувинских фразеологизмов, произведен сравнительно-сопоставительный анализ тувинских фразеологических единиц с фразеологизмами некоторых тюркских и монгольского языков [4]. Также Я.Ш. Хертеком в 1975 году был издан «Тувинско-русский фразеологический словарь» [5].

Цель данной статьи – выявление фразеологических единиц в тувинском и русском языках с компонентом *карак* «глаз», распределение ФЕ сравниваемых языков по семантическим группам, а также сопоставление объема тувинских и русских ФЕ с компонентом *карак* «глаз» в выявленных семантических группах.

Актуальность работы обусловлена тем, что статья, посвященная сравнительно-сопоставительному анализу фразеологических единиц исследуемых языков, будет способствовать более эффективному решению практических вопросов изучения тувинского и русского языков.

Для достижения поставленной цели ставятся следующие задачи:

1. Определить фразеологические единицы с компонентом *карак* «глаз» в тувинском и русском языках.
2. Провести семантическую классификацию с компонентом *карак* «глаз».
3. Выявить соотношение объема русских и тувинских фразеологизмов в тех или иных семантических группах.

Материалом исследования послужили «Тувинско-русский фразеологический словарь» Я.Ш. Хертека и «Большой фразеологический словарь русского языка» под редакцией В.Н. Телия, из которых отобраны 52 фразеологических единицы тувинского языка и 105 русских фразеологических единиц с компонентом *карак* «глаз».

Основными методами исследования послужили описательный и сравнительно-сопоставительный.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в составлении двуязычных фразеологических словарей, в разработке теоретических курсов по фразеологии, написании научных трудов, в переводческой и преподавательской деятельности.

Теоретической базой исследования послужили работы ученых-лингвистов: С.И. Ожегова [6], О.С. Ахмановой [1], В.В. Виноградова [7], А.И. Молоткова [2], В.Н. Телия [8], С.Н. Муратова [9], З.Г. Ураксина [10], Г.А. Байрамова [11], Я.Ш. Хертека [4].

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова **глаз** имеет такие значения: 1. Орган зрения, а также само зрение. 2. В некоторых сочетаниях: присмотр, надзор. 3. Дурной взгляд, сглаз. 4. Глазами кого. С точки зрения кого-нибудь, в чьем-нибудь понимании [12, с. 127].

В толковом словаре тувинского языка карак «глаз» определяется как: Карак – 1. Глаз. 2. Взгляд, выражение глаз. 3. Фара. 4. Отверстие для наблюдения. 5. Квадрат, клетка на поверхности чего-л. 6. Очко, значок на игральной карте [13, с. 70].

Фразеологизмы с компонентом карак «глаза» нами были распределены по следующим семантическим группам.

Самая большая группа, которая составляет 21 примера (4 тувинских, 17 русских) – это фразеологические единицы со значением «смотреть внимательно, пристально; следить; быть бдительным».

Тув.: *карак салбайн* ‘не сводя глаз’ [5, с. 102]; *карак салбас* ‘не сводить глаз’ [5, с. 103]; к*арак албайн* ‘не сводя глаз’. Букв.: ‘не бери глаз’ [5, с. 103]; *карак албас* ‘не сводить глаз’. Букв.: ‘не брать глаз’ [5, с. 101].

Рус.: *глаз не сводить* ‘внимательно следить за кем-л., за чем-л.’ [8, с. 122]; *глаз не спускать* ‘внимательно следить за кем-л., за чем-л.’ [8, с. 123]; *смотреть в оба глаза* ‘быть внимательным, осторожным’ [8, с. 446]; *смотреть во все глаза* ‘очень внимательно, пристально, стараясь ничего не пропустить’ [8, с. 86]; *навострить глаз* ‘внимательно смотреть на кого-л. или на что-л.’ [8, с. 272]; *в оба глаза* ‘очень внимательно, пристально, стараясь ничего не пропустить’ [8, с. 86]; *поедать (пожирать) глазами* ‘внимательно разглядывать что-л. или кого-л. с выражением крайней степени заинтересованности’ [8, с. 380]; *мерить глазами* ‘пристально оглядывать’ [8, с. 240]; *своими глазами* ‘непосредственно без посредников видеть’ [8, с. 430]; *невооруженным глазом* 1) ‘не пользуясь оптическим прибором смотреть’; 2) ‘видеть сразу’ [8, с. 286]; *недремлющее око* ‘о бдительном наблюдателе’ [8, с. 291]; *имей глаза* ‘будь внимательным, крайне осторожным’ [8, с. 189]; *смотреть во все глаза* ‘быть очень внимательным, бдительным, настороже (ничего не упуская из вида)’ [8, с. 448]; *не выпускать из глаз* ‘постоянно следить за кем-л.’ [8, с. 281]; *во все глаза глядеть* ‘ внимательно следить за чем-л. или за кем-л, не отвлекаясь’ [8, с. 86]; *глаз не отвести* ‘о ком-л. или о чём-л. особенно привлекательном’ [8, с. 123]; *глаз не оторвать* ‘не сводить глаз, внимательно, непрерывно смотреть на кого- или на что-л.’ [8, с. 124].

Тувинская ФЕ *карак салбас* ‘не сводить глаз’ в данной группе в смысловом отношении полностью соответствует русской ФЕ, как *глаз не сводить* ‘внимательно следить за кем-л., за чем-л.’ и *глаз не оторвать* ‘не сводить глаз, внимательно, непрерывно смотреть на кого- или на что-либо’.

**Фразеологические единицы со значением «обманывать, ввести в заблуждение»** представлены четырьмя примерами из тувинского языка, пятью – из русского.

Тув.: *карак чаар* ‘замазывать глаза, обманывать’ [5, с. 103]; *карак мегелээр* ‘замазывать глаза, создавать видимость’. Букв.: ‘обманывать глаза’ [5, с. 102]; *ала караан кулур-биле мегелээр* ‘ввести в заблуждение, обманывать’. Букв.: ‘глаза черта мукой обмануть’ [5, с. 23]; *караан дестирер* ‘отводить глаза’. Букв.: ‘отводить свой глаз’ [5, с. 97].

Рус.: *отводить (отвести) глаза* ‘умышленно отвлекать внимание, создавать ложное представление’ [8, с. 324]; *пускать пыль в глаза* ‘хвастаясь, обманывать кого-либо, создавать видимость’ [8, с. 388]; *замазывать глаза* ‘обманывать кого-либо’ [8, с. 168]; *закрывать глаза* ‘скрывать от кого-либо что-либо важное, умалчивать о чём-либо’ [8, с. 167]; *для отвода глаз* ‘для создания лишь внешнего впечатления’ [8, с. 146].

В группе со значением «обманывать, ввести в заблуждение» тождественными друг другу являются тувинские фразеологизмы *карак чаар* ‘замазывать глаза, обманывать’; *карак мегелээр* ‘замазывать глаза, создавать видимость’ и русская ФЕ *замазывать глаза* ‘обманывать кого-л.’.

В группе **фразеологические единицы со значением «раскрыть, узнать истину»** выявлены два тувинских и семь русских примера.

Тув.: *караан чырыдар* 1) ‘раскрыть глаза’; 2) ‘научить грамоте’. Букв.: ‘глаз его осветить’ [5, с. 97]; *караан ажыдар* ‘раскрыть глаза’. Букв.: ‘глаз его открыть’ [5, с. 96].

Рус.: *раскрыть глаза* ‘помогать правильно понять действительное положение вещей’ [8, с. 378]; *глаза открылись* ‘кто-л. перестал заблуждаться, узнаёт истинный смысл чего-либо’ [8, с. 124]; *словно пелена спала с глаз* ‘стало ясным, понятным то, что раньше было или представлялось кому-л. неясным’ [8, с. 443]; *открыть глаза* ‘вывести кого-либо из заблуждения или из состояния неведения, помогая правильно понять истинное положение вещей’ [8, с. 326]; *смотреть правде в глаза* ‘трезво оценивать обстановку, признавать действительное положение вещей’ [8, с. 447]; *глаза открываются* ‘кто-либо, избавившись от заблуждений, узнает истинное положение вещей’ [8, с. 123]; *открывать (раскрывать) глаза* ‘выводить кого-либо из заблуждения, делать что-либо понятным, ясным’ [8, с. 326].

Эквивалентами тувинских ФЕ *караан чырыдар* ‘раскрыть глаза’; *караан ажыдар* ‘раскрыть глаза’ являются русские ФЕ *раскрыть глаза* ‘помогать правильно понять действительное положение вещей’ и *открывать (раскрывать) глаза* ‘выводить кого-либо из заблуждения, делать что-либо понятным, ясным’.

**Фразеологические единицы со значением «дать клятву»** выявлены в основном тувинские примеры (5 примеров), а в русском – один.

Тув.: *карак соглур* ‘честное слово’. Букв.: ‘пусть высохнут мои глаза’ [5, с. 103]; *караам соглур* ‘честное слово’. Букв.: ‘пусть высохнет мой глаз’ [5, с. 96]; *ийи караам кускун соктаар* ‘честное слово’. Букв.: ‘пусть ворон выклюет мои два глаза’ [5, с. 90]; *ийи карак соглур* ‘честное слово’. Букв.: ‘мои два глаза пусть высохнут’ [5, с. 90]; *ала-карак дештир* ‘честное слово’. Букв.: ‘пусть ослепнет черно-белый мой глаз’ [5, с. 35].

Рус.: *лопни мои глаза* ‘клятвенное заверение в правдивости сказанного’ [8, с. 239].

В группе со значением «дать клятву» эквивалентом тувинской ФЕ *ала-карак дештир* ‘честное слово’ является русская ФЕ *лопни мои глаза* ‘клятвенное заверение в правдивости сказанного’.

**Фразеологические единицы со значением «проявлять удивление»** представлены тремя тувинскими и русскими примерами.

Тув.: *ала караам даалыктаар* ‘удивительно’. Букв.: ‘мой черно-белый глаз скачет галопом’ [5, с. 35]; *ала карак-ла бо* ‘удивительно, интересно’. Букв.: ‘вот он черно-белый глаз’ [5, с. 35]; *карак сулде бо* ‘что за чудо, удивление’. Букв.: ‘вот глаз и герб’ [5, с. 103].

Рус.: *делать большие глаза* ‘крайне удивляться’ [8, с. 140]; *глаза на лоб полезли* ‘выражает крайнее удивление, испытывает неприятное ощущение’ [8, с. 122]; *вылупить глаза* ‘раскрыть широко от удивления; уставиться на кого-л.’ [8, с. 118].

Тувинские ФЕ *ала караам даалыктаар* ‘удивительно’; *ала карак-ла бо* ‘удивительно, интересно’; *карак сулде бо* ‘что за чудо, удивление’ являются безэквивалентными для русских фразеологизмов.

**Фразеологические единицы со значением «зрение»** репрезентированы только пятью русскими примерами.

Рус.: *глаз алмаз* ‘очень хорошее, острое зрение, о метком, точном исполнении чего-либо’ [8, с. 122]; *острый глаз* ‘хорошее зрение у кого-л.’ [8, с. 317]; *глаз-алмаз* ‘очень хорошее, острое зрение: умение увидеть главное’ [8, с. 122]; *верный глаз* ‘хорошее, меткое зрение ‘[8, с. 69]; *глаз намётан* ‘кто-л. обладает опытом, способностью быстро воспринимать зрением ситуацию, состояние дел’ [8, с. 123].

**Фразеологические единицы со значением «говорить»** встречаются только в русском языке (6 примеров).

Рус.: *сглазу на глаз* ‘о необходимости поговорить приватно, без свидетелей’ [8, с. 415]; *бросать в глаза* ‘говорить резко и прямо, не утаивая’ [8, с. 50]; *говорить в глаза* ‘говорить прямо и открыто’ [8, с. 125]; *в глаза сказать* ‘открыто, не стесняясь присутствующих’ [8, с. 54]; *резать правду в глаза* ‘говорить прямо, открыто кому-л. правду’ [8, с. 401]; *не в бровь, а в глаз* 1) ‘метко, остроумно сказать о недостатках кого-либо или чего-либо’; 2) ‘сделать верное, точное замечание кому-л.’ [8, с. 280].

**Фразеологические единицы со значением «плакать»** выявлены одним тувинским и четырьмя русскими примерами.

Тув.: *караанын суун ижер* 1) ‘проплакать все глаза’; 2) ‘заставить кого-либо сильно плакать’. Букв.: ‘пить воду своих (его) глаз’ [5, с. 97].

Рус.: *глаза на мокром месте* ‘кто-либо часто плачет’ [8, с. 122]; *выплакать все глаза* ‘проплакать долго, много’ [8, с. 114]; *проплакать все глаза* ‘перенести много страданий, часто и безутешно плача’ [8, с. 384]; *глаза не осушаются* ‘плакать, не переставая, много, часто плакать’ [8, с. 123].

Значение тувинского фразеологизма *караанын суун ижер* 1) ‘проплакать все глаза’ полностью соответствует русской ФЕ *проплакать все глаза* ‘перенести много страданий, часто и безутешно плача’.

В группе **фразеологические единицы со значением «изобилие всего, много всякого»** встречаются в основном примеры из тувинского языка, а русский – одним.

Тув.: *карак шокараннаар* 1) ‘рябит в глазах’; 2) ‘глаза разбежались’. Букв.: ‘глаз пестреет’ [5, с. 104]; *карак даалыктаар* ‘глаза разбежались’. Букв.: ‘глаз скачет галопом’ [5, с. 101]; *ийи караам даалыктаар* ‘глаза мои разбежались’. Букв.: ‘мои два глаза скачут галопом’ [5, с. 89]; *чуге кижи караа чок* ‘все есть (обычно об ассортименте товаров в магазине)’. Букв.: ‘нет только человеческого глаза’ [5, с. 191].

Рус.: *глаза разбегаются* ‘кому-либо трудно остановиться, сосредоточиться на чем-либо одном от многообразия предметов’ [8, с. 123].

Тувинские фразеологические единицы *карак шокараннаар* 1) ‘рябит в глазах’; 2) ‘глаза разбежались’, *карак даалыктаар* ‘глаза разбежались’, *ийи караам даалыктаар* ‘глаза мои разбежались’ в группе со значением «изобилие всего, много всякого» в смысловом отношении являются эквивалентами русской ФЕ *глаза разбегаются* ‘кому-л. трудно остановиться, сосредоточиться на чем-л. одном от многообразия предметов’.

**Фразеологические единицы со значением «быстро, мгновенно»** репрезентированы двумя примерами из тувинского и русского языков.

Тув.: *карак чивеш дээр аразында* ‘в миг, в одно мгновение, мгновенно, быстро, моментально’. Букв.: ‘пока глаз мигнет’ [5, с. 104]; *карак чивеш аразында* ‘в миг, в одно мгновение, мгновенно, быстро, моментально’ [5, с. 104].

Рус.: *не успел глазом моргнуть* ‘об очень быстром, моментальном действии’ [8, с. 124]; *краем глаза* ‘на короткий миг’ [8, с. 221].

Тувинская ФЕ *карак чивеш аразында* ‘в миг, в одно мгновение, мгновенно, быстро, моментально’ равнозначна русской *не успел глазом моргнуть* ‘об очень быстром, моментальном действии’.

В группе **фразеологические единицы со значением «присматривать, оберегать»** выявлены два примера из тувинского языка, а три – из русского.

Тув.: *карак боор* ‘присматривать за кем-л., помогать, опекать’. Букв.: ‘быть глазом’ [5, с. 101]; *карак огу дег камнаар* ‘беречь как зеницу ока’ [5, с. 102].

Рус.: *глаз да глаз нужен* ‘строгий присмотр за кем-л.’ [8, с. 122]; *беречь как зеницу ока* ‘оберегать как что-то очень ценное’ [8, с. 37]; *пуще своего глаза* ‘очень, предельно (беречь кого-л. или что-л.)’ [8, с. 391].

В значении «присматривать, оберегать» эквивалентом тувинской ФЕ *карак огу дег камнаар* ‘беречь как зеницу ока’ является русская ФЕ *беречь как зеницу ока* ‘оберегать как что-то очень ценное и памятное’.

В группе **фразеологические единицы со значением «флиртовать, кокетничать»** встречаются только русские примеры.

Рус.: *строить глазки* ‘бросать кокетливые взгляды, стараться понравиться кому-либо’ [8, с. 467]; *стрелять глазами* ‘заигрывать, флиртовать’ [8, с. 465]; *играть глазами* ‘бросать выразительные взгляды, стремясь обратить на себя внимание’ [8, с. 190]; *положить глаз* ‘обратить внимание на кого-л., заинтересоваться кем-л., начать испытывать симпатию к кому-л.’ [8, с. 382].

**Фразеологические единицы со значением «не желать видеть»** также представлены только русскими примерами.

Рус.: *сбывать с глаз* ‘избавляться от чьего-л. присутствия, прогоняя кого-л.’ [8, с. 426]; *с глаз долой* 1) ‘гневный, резкий приказ удалиться’; 2) ‘ушёл, удалился к удовольствию кого-л.’ [8, с. 410]; *не попадайся на глаза* ‘выражение угрозы или предупреждения: избегай встречи’ [8, с. 288]; *чтоб глаза мои не видели* ‘совсем не хочется видеть кого-л. или что-л., настолько это неприятно’ [8, с. 436].

**Фразеологические единицы со значением «надоедать»** выявлены только в русском языке.

Рус.: *вертеться на глазах* ‘находясь на виду, мешать, надоедать’ [8, с. 74]; *маячить перед глазами* ‘непрерывно, неотступно быть в поле зрения кого-л. [8, с. 242]; *мозолить глаза* ‘надоедать, раздражать постоянным присутствием’ [8, с. 248].

Группа **фразеологические единицы со значением «не верить»** представлена двумя тувинскими и одним русским примером.

Тув.: *карак-ла бо* ‘не верю своим глазам’ [5, с. 104]; *карак бо* ‘не верю своим глазам’ [5, с. 103].

Рус.: *не верить своим глазам* ‘крайне удивляться чему-л. увиденному’ [8, с. 281].

**Фразеологические единицы со значением «быть замеченным»** выявлены и в тувинском, и русском языках.

Тув.: *каракка илдигер* ‘бросаться в глаза’. Букв.: ‘быть зацепленным за глаза’ [5, с. 104].

Рус.: *бросаться в глаза* ‘невольно останавливать на себе чье-л. внимание’ [8, с. 52]; *лезть в глаза* ‘быть замеченным, стараться быть на виду’ [8, с. 231]; *бить в глаза* ‘привлекать к себе внимание, быть особенно заметным’ [8, с. 37].

В этой группе эквивалентными друг другу фразеологическими единицами являются тувинская *каракка илдигер* ‘бросаться в глаза’ и русская *бросаться в глаза* ‘невольно останавливать на себе чье-л. внимание’.

**Фразеологические единицы со значением «не спать»** репрезентированы одним тувинским и двумя примерами из русского языка.

Тув.: *дилги караа чипкен* ‘не может уснуть’. Букв.: ‘лисий глаз съел’ [5, с. 103].

Рус.: *ни в одном глазу* ‘совсем не приходит сон’ [8, с. 296]; *не сомкнуть (смыкать) глаз* ‘совсем не спать’ [8, с. 290].

В данной группе тувинская и русская единицы, обозначающие значение «не спать», не являются эквивалентами.

**Фразеологические единицы со значением «спать»** встречаются только в русском языке. Группы со значением «спать» и «не спать» антонимичны друг другу.

Рус.: *глаза слипаются* ‘кому-либо сильно спать хочется’ [8, с. 124]; *глаза закрываются* ‘кому-либо сильно спать хочется’ [8, с. 123].

Кроме значений «спать» и «не спать», в обоих языках выявлены **фразеологические единицы со значением «просыпаться»**.

Тув.: *карак чарар* ‘просыпаться, продирать глаза’. Букв.: ‘глаз раздирать’ [5, с. 103].

Рус.: *продирать (продрать) глаза* ‘просыпаться’ [8, с. 382].

Тувинские и русские фразеологические единицы данной группы *карак чарар* ‘просыпаться, продирать глаза’ и *продирать (продрать) глаза* ‘просыпаться’ являются эквивалентными друг другу.

**Фразеологические единицы со значением «не любить; ненавидеть»** выявлены в обоих языках.

Тув.: *соок карак* ‘холодные, недружелюбные глаза’. Букв.: ‘холодные глаза’ [5, с. 143]; *ала караа-биле корбес* ‘ненавидеть лютой ненавистью’. Букв.: ‘не видеть черно-белым глазом’ [5, с. 34].

Рус.: *глаза бы мои не глядели* ‘о нежелании видеть кого-л.’ [8, с. 122].

**Фразеологические единицы со значением «пьяный»** представлены только в русском языке.

Рус.: *с пьяных глаз* ‘будучи в нетрезвом виде, в состоянии опьянения’ [8, с. 416]; *заливать глаза, заливать [наливать] шары* ‘напиваться пьяным’ [8, с. 168]; *наливать глаза [зенки]* ‘напиваться допьяна’ [8, с. 276].

**Фразеологические единицы со значением «становится плохо»** также встречаются только в русском языке.

Рус.: *в глазах помутилось* ‘становится дурно, плохо кому-л. от внезапно наступившей слабости, усталости’ [8, с. 83]; *свет померк в глазах* ‘всё стало немило, противно’ [8, с. 427]; *в глазах темнеет* ‘от слабости, предельной усталости кому-л. становится плохо’ [8, с. 87].

**Фразеологические единицы со значением «раздражение»** выявлены только в русском языке.

Рус.: *бельмо на глазу* ‘помеха, нечто раздражающее своим присутствием’ [8, с. 34]; *колоть глаза* 1) ‘грубо попрекать, стыдить кого-либо’; 2) ‘вызывать досаду, раздражение у кого-л.’ [8, с. 218]; *быть спицей в глазу* ‘вызывать досаду, раздражение у кого-л.’ [8, с. 53].

**Фразеологические единицы со значением «упрекать»** представлены двумя русскими примерами.

Рус.: *колоть глаза* ‘сильно попрекать кого-либо, вызывать раздражение’ [8, с. 218]; *тыкать в глаза (в нос)* ‘постоянно упреком напоминать о чем-л.’ [8, с. 487].

**Фразеологические единицы со значением «алчность»** выявлены только в тувинском языке.

Тув.: *аш карактыг* ‘алчный, жадный, прожорливый’. Букв. ‘с голодными глазами’ [5, с. 44]; *караа аш* ‘алчный, жадный’. Букв. ‘глаза его голодные’ [5, с. 93].

**Фразеологические единицы со значением «впечатление»** репрезентированы только русскими примерами.

Рус.: *глаз отдыхает* ‘о приятном зрительном впечатлении’ [8, с. 123]; *глаз радуется* ‘о приятном зрительном впечатлении’ [8, с. 125].

Группа **фразеологические единицы со значением «молчать»** представлена и тувинским, и русским примерами.

Тув.: *караа кыланнаар* 1) ‘хлопать глазами, молчать’; 2) ‘испытывать неловкость при виде того, как другие люди что-л. едят’. Букв.: ‘глаза его блестят’ [5, с. 95].

Рус.: *хлопать глазами* ‘тупо смотреть, молчать, не понимая’ [8, с. 502].

**Фразеологические единицы со значением «стараться»** выявлены только в тувинском языке.

Тув.: *карак кызар* ‘стараться изо всех сил’. Букв.: ‘глаз краснеет’ [5, с. 102]; *карак кызыл* ‘упорный, старательный, самоотверженный’. Букв.: ‘глаз красный’ [5, с. 102].

**Фразеологические единицы со значением «находить»** также встречаются только в тувинском языке.

Тув.: *карак оду* ‘вознаграждение тому, кто нашел потерянную вещь’. Букв.: ‘огонь глаза’ [5, с. 102]; *карак чолу* ‘вознаграждение тому, кто нашел потерянное’ [5, с. 103].

**Фразеологические единицы со значением «темно»** выявлены в обоих языках.

Тув.: *карак дешпе* ‘очень темно, не зги не видно’. Букв.: ‘не выколи глаз’ [5, с. 101].

Рус.: *хоть глаз выколи* ‘совершенно ничего не видно, слишком темно’ [8, с. 506].

Значение тувинского фразеологизма *карак дешпе* ‘очень темно, не зги не видно’. Букв.: ‘не выколи глаз’ соответствует русской ФЕ *хоть глаз выколи* ‘совершенно ничего не видно, слишком темно’.

В группе **фразеологические единицы со значением «чувство вины»** примеры найдены только в русском языке.

Рус.: *не знать, куда глаза девать* ‘испытывая сильное смущение от стыда, не знать, как поступить, что делать’ [8, с. 283]; *с какими глазами появлюсь* ‘испытывая смущение, острое чувство неловкости, стыда за какой-л. поступок’ [8, с. 413].

**Фразеологические единицы со значением «смерть»** встречаются в русском языке.

Рус.: *заглянуть смерти в глаза* ‘быть, находиться в смертельной опасности’ [8, с. 163]; *закрыть глаза навеки* ‘умереть’ [8, с. 167].

**Фразеологические единицы со значением «становиться грамотным»** представлены примерами из тувинского языка.

Тув.: *караа ажыыр* ‘образумиться, стать грамотным’. Букв.: ‘глаза его откроются’ [5, с. 95]; *караа чырыыр* ‘чувствовать облегчение, становиться грамотным’. Букв. ‘глаза его станут светлыми’ [5, с. 96].

Последняя группа **фразеологические единицы со значением «наедине»** выявлена примерами из русского языка.

Рус.: *с глазу на глаз* ‘без свидетелей, наедине’ [8, с. 410]; *глаз на глаз* ‘наедине, без посторонних’ [8, с. 122].

Кроме того, среди выявленных фразеологических единиц с компонентом *карак* «глаз» выявлены также ФЕ с различными значениями, характерные только для тувинского или русского языка.

Фразеологизмы, выявленные только в тувинском языке:

– со значением **«стремительно»**: *карак-кулак чок* ‘сломя голову, без оглядки’. Букв.: ‘без глаз и ушей’ [5, с. 104].

– со значением **«любимый»**: *карааның огу, баарынын оду* ‘любимый’. Букв.: ‘зрачок его глаза, желчь его печени’ [5, с. 97].

– со значением **«живой»**: *караа суглуг* ‘живой’. Букв.: ‘глаза его с водой’ [5, с. 95].

Фразеологизмы, выявленные только в русском языке:

– со значением **«возникать в сознании»**: *вставать перед глазами* ‘явственно возникать в сознании’ [8, с. 101].

– со значением **«постоять за себя»**: *выцарапать глаза* ‘в случае необходимости решительно постоять за кого-л., не дать в обиду’ [8, с. 118].

– со значением **«сильно хотеть что-либо»**: *глаза разгорелись* ‘сильно захотелось иметь что-л.’ [8, с. 123].

– со значением **«не осознавать»**: *с закрытыми глазами* ‘не осознавая цели, неосмотрительно’ [8, с. 412].

– со значением **«осознавать»**: *с открытыми глазами* ‘ясно, отчетливо осознавая цели, осмотрительно’ [8, с. 414].

– со значением **«желать видеть что-либо»**: *хоть одним глазком взглянуть* ‘сильное желание увидеть что-л. или кого-л.’ [8, с. 505].

Как показало исследование, в сравниваемых языках нами было выделено 43 семантических группы ФЕ с компонентом карак «глаз». Фразеологизмов с компонентом карак «глаз» выделено достаточно много в тувинском и русском языках, поскольку во всех языках глаз – орган зрения, посредством которого человек получает основную информацию об окружающем мире.

В сравниваемых языках со сходными значениями ФЕ с компонентом карак «глаз» фразеологизмы распределены по 16 семантическим группам, таким как «смотреть внимательно, пристально; следить; быть бдительным», «обманывать, ввести в заблуждение», «раскрыть, узнать истину», «дать клятву», «проявлять удивление», «плакать», «изобилие всего, много всякого», «быстро, мгновенно», «присматривать, оберегать», «не верить», «быть замеченным», «не спать», «просыпаться», «не любить; ненавидеть», «молчать», «темно».

В тувинском языке фразеологизмы с компонентом карак «глаз», не имеющие аналогов в русском языке, встречаются в восьми группах: «алчность», «стараться», «находить», «становиться грамотным», «стремительно», «любимый», «живой», а в русском – двадцати двух: «зрение», «говорить», «флиртовать, кокетничать», «не желать видеть», «надоедать», «спать», «пьяный», «становится плохо», «раздражение», «упрекать», «впечатление», «чувство вины», «смерть», «наедине», «возникать в сознании», «постоять за себя», «сильно хотеть что-либо», «не осознавать», «осознавать», «желать видеть что-либо».

Таким образом, результаты исследования показали, что в тувинском и русском языках выявлено и изучено 157 фразеологических единиц с компонентом карак «глаз», среди них 52 примера из тувинского языка, а 105 – русских. Фразеологизмы сравниваемых языков с компонентом карак «глаз» разделены на 43 лексико-семантические группы. Со сходным значением по семантике фразеологизмы с компонентом карак «глаз» обнаружены в 16 группах, а различающиеся по семантике ФЕ с компонентом карак «глаз» в тувинском языке выявлены в 8 группах, а в русском – в 22.

Библиографический список


1. Ахманова О.С. *Очерки по общей и русской лексикологии*. Москва: Учпедгиз, 1957.
2. Молотков А.И. *Основы фразеологии русского языка*. Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1977.
3. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1985.
4. Хертек Я.Ш. *Фразеология современного тувинского языка*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1978.
5. Хертек Я.Ш. *Тувинско-русский фразеологический словарь*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1975.
6. Ожегов С.И. *Лексикология. Лексикография. Культура речи*. Москва: Высшая школа, 1974.
7. Виноградов В.В. *Лексикология и лексикография: Избранные труды*. Москва: Наука, 1977.
8. *Большой фразеологический словарь русского языка*. Москва: АСТ-ПРЕСС-КНИГА, 2009.
9. Муратов С.Н. *Устойчивые словосочетания в тюркских языках*. Москва: Издательство восточной литературы, 1961.
10. Ураксин З.Г. *Фразеология башкирского языка*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Уфа, 1975.
11. Байрамов Г.А. *Основы фразеологии азербайджанского языка*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Баку, 1970.
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «А Темп», 2017.
13. *Толковый словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2011; Т. II.


References


1. Ahmanova O.S. *Ocherki po obschej i russkoj leksikologii*. Moskva: Uchpedgiz, 1957.
2. Molotkov A.I. *Osnovy frazeologii russkogo yazyka*. Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie, 1977.
3. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1985.
4. Hertek Ya.Sh. *Frazeologiya sovremennogo tuvinskogo yazyka*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1978.
5. Hertek Ya.Sh. *Tuvinsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975.
6. Ozhegov S.I. *Leksikologiya. Leksikografiya. Kul'tura rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1974.
7. Vinogradov V.V. *Leksikologiya i leksikografiya: Izbrannye trudy*. Moskva: Nauka, 1977.
8. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AST-PRESS-KNIGA, 2009.
9. Muratov S.N. *Ustojchivye slovosochetaniya v tyurkskih yazykah*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961.
10. Uraksin Z.G. *Frazeologiya bashkirskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Ufa, 1975.
11. Bajramov G.A. *Osnovy frazeologii azerbajdzhanskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Baku, 1970.
12. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «A Temp», 2017.
13. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2011; T. II.


*Статья поступила в редакцию 20.01.23*

УДК 83'373.6 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-374-377

***Telpov R.E.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Russian Language Institute n.a. A.S. Pushkin (Moscow, Russia), E-mail: roman-telpov@yandex.ru*
***Pervuninskikh E.A.,*** *BA student, Russian Language Institute n.a. A.S. Pushkin (Moscow, Russia), E-mail: roman-telpov@yandex.ru*

**TOPONYMIC LEGENDS OF THE VORONEZH AND CHELYABINSK REGIONS IN A COMPARATIVE ASPECT.** The article considers different types of toponymic legends that exist on the territories of the Voronezh and Chelyabinsk regions of the Russian Federation. The most archaic motifs of the toponymic legends are divided into three groups, united by a common motif: the motif of the monster, the motif of the founding brothers and the motif of the drowned girl. These motifs are equally characteristic of both the Voronezh and Chelyabinsk regions, despite the different characteristics of the ratio of ethnic and sub-ethnic substrates that influenced the formation of population in these regions. The legends of the Chelyabinsk region are characterized by a high degree of transformation of archaic motifs; the Chelyabinsk legends, which contain similar motifs to the Voronezh, also explain not so much the origin of the names as the peculiarities of the landscape (which is most closely related to the motives of the monster and the founding brothers). A motif of a drowned girl both in the Urals and in the Voronezh region is most closely related to legends that explain the origin of the toponym, and not the peculiarities of the landscape.

*Key words:* **toponymy, toponymic legends, folk etymology.**

***Р.Е. Тельпов,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина», г. Москва, E-mail: roman-telpov@yandex.ru*
***Е.А. Первунинских,*** *студентка, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина», г. Москва, E-mail: roman-telpov@yandex.ru*

# ТОПОНИМИЧЕСКИЕ ЛЕГЕНДЫ ВОРОНЕЖСКОЙ И ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТЕЙ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

В статье рассматриваются разные типы топонимических преданий, бытующих на территориях Воронежской и Челябинской областей Российской Федерации. Наиболее архаичные мотивы рассматриваемых нами топонимических преданий, на наш взгляд, можно распределить по трем группам, объединенным общим мотивом: мотив чудовища, мотив братьев-основателей и мотив девушки-утопленницы. Данные мотивы в равной степени свойственны как преданиям Воронежской, так и Челябинской областей, несмотря на разные характеры соотношения этнического и субэтнического субстратов, повлиявших на формирование населения в данных регионах. Рассмотренным нами преданиям Челябинской области свойственна большая степень трансформации архаичных мотивов; челябинские предания, содержащие сходные с воронежскими мотивы, также в большей степени объясняют не столько происхождение названий, сколько особенности ландшафта (что в наибольшей степени связано с мотивами чудовища и братьев-основателей). Мотив девушки-утопленницы как на Урале, так и в Воронежской области в наибольшей степени связан с преданиями, объясняющими непосредственно происхождения топонима, а не особенности ландшафта.

*Ключевые слова:* **топонимика, топонимические легенды, народная этимология.**

В последнее время антропоцентрический подход, применяемый к языковым явлениям, приобретает все большую актуальность. Одним из отражений данного подхода является изучение процессов, имеющих место при акте номинации, который в наиболее ярком и подверженном наблюдению виде проявляет себя в создании топонимов. Топонимы, с одной стороны, представляют особый интерес в данном аспекте как классы слов, образуемые в результате произвольного акта номинации (обусловленного какой-либо прагматической – ориентирующей, владельческой и т. д. – функцией), следы которого сохраняются в них в наиболее доступном наблюдении виде. С другой стороны, акт номинации в топонимах представлен в виде не застывшего, но динамично развивающегося явления, подвергающегося постоянной рефлексии в ходе процесса традиционно называемого народной этимологией, которую мы вслед за А.В. Барандеевым отделяем от ложной, ошибочной, антинаучной и псевдонародной этимологии (см. подробнее [1]). Целью нашей статьи будет сопоставление топонимических преданий, содержащих сходные мотивы и, как правило, объясняющих названия мест, расположенных на территориях Воронежской и Челябинской областей Российской Федерации, которые, несмотря на наличие достаточно подробных работ монографического и даже лексикографического плана (см. [2–7] и др.), в сопоставительном аспекте еще не изучались. Задачи нашей работы состоят в том, чтобы выделить основные типы топонимических преданий, бытующих на территориях Воронежской и Челябинской областей, а также выявить сходные и отличающиеся черты, проявляющиеся в бытовании одних и тех же топонимических мотивов на территориях указанных выше областей.

Новизна нашей работы обусловлена тем, что в ней впервые комплексно представлено исследование и сопоставление топонимических мотивов, бытующих на территориях Воронежской и Челябинской областей. Теоретическая значимость нашей работы обусловлена тем, что она углубляет и расширяет наши представления о бытовании одних и тех же топонимических мотивов на территориях разных регионов. Практическая значимость обусловлена тем, что ее результаты могут быть использованы в практиках преподавания курсов, связанных с диалектологией, лингворегионоведением, ономастикой, могут быть использованы при создании путеводителей и территориальных брендов Воронежской и Челябинской областей.

Стоит отметить, что существует два типа топонимических преданий. Первый тип объясняет этимологию названия, при этом топоним выступает подобием спускового механизма для раскручивания сюжета предания. Второй тип топонимических преданий связан с определенным местом, однако не дает этимологической трактовки топонима [8, с. 160]. В нашем случае предания второго типа объясняют природные явления, генезис ландшафта и происхождение полезных ископаемых.

Рассмотрим наименования второго типа на примере названия села *Костёнки* Хохольского района Воронежской области. Название *Костёнки* связано с преданием о чудовище, однако номинация села мотивирована не именем чудовища, но одним из его предполагаемых атрибутов – сохранившимися с доисторического периода костями, находимыми в большом количестве в этом месте [6, с. 53].

Нами было рассмотрено три топонимических предания о селе Костенки. В двух преданиях можно выделить следующие общие мотивы: во-первых, чудовище, наделенное варьирующимися названиями *индер* или *ихиндра,* у которого в соответствии с обоими преданиями есть детеныш или несколько, с которыми он пытается перейти реку Дон: *Индер должен был перейти на другой, противоположный берег Дона, но так как за чудовищем шли его дети и он боялся, что при переходе через реку они могут потонуть, то он вздумал перепить Дон. И, действительно, он начал пить, река стала уменьшаться и наконец, сделалась не больше Чекалина ручья. Тогда зверь подумал, что пора переходить, и, чтобы дать знать об этом детям и заставить их идти, он оглянулся назад, но в это время от натуги лопнул, так что кости его разлетелись на большое расстояние* [там же, с. 14]. В качестве второго общего мотива выступают кости и другие останки, сформировавшие ландшафт [там же].

Чудовище, наделенное названиями *индер*, *ихиндра*, или *индрик*, охарактеризовано в словаре О.В. Беловой как *всем зверям мати* (*отец*) [9, с. 131], что указывает на его древнее происхождение, первородность. Здесь же *индрик* характеризуется как *хозяин водных источников* – связь этого существа с водой актуализируется в описании его гибели, произошедшей в результате попытки выпить Дон.

Третье предание, объясняющее название *Костёнки*, отражает его непосредственную этимологию, в соответствии с которой топоним возник потому, что в этом месте *лежало много крупных костей, в большинстве своем это были кости мамонтов* [6, с. 14]. Данное название можно отнести к первому из рассмотренных нами выше типов.

В данном цикле топонимических преданий названия *индрик/индер/ихиндра/мамонт* выступают в роли своеобразного синонимического ряда, служащего для объединенного в народном сознании представления о реально существовавших млекопитающих больших размеров, кости которых находят в земле, и о фантастических чудовищах, связанных с водной стихией, что находит свое отражение не только в топонимике Воронежской области (*...было большое море. И было тута много мамонтов* [там же, с. 13]), но и в тератологических представлениях,

свойственных, видимо, всему славянскому миру. Последнее нашло свое отражение в словаре О.В. Беловой, в котором о существе под названием *мамонт* сообщается, что *сей пребываетъ в воде в глубокихъ местехъ* [9, с. 171].

Другим воронежским топонимом, образованным по народным представлениям от названия чудовища, является название села *Верхний Мамон*, этимология которого, по мнению В.П. Загоровского, восходит к названию реки *Мамоновка*, которая, в свою очередь, – к греческому слову μαμμωνάς, то есть 'богатство', 'имущество' [цит. по: 6, с. 51]. С приведенной выше научной этимологией соседствуют представления о мифологическом животном, которое мы подробно рассмотрели выше. Примечательно также расположение обоих населенных пунктов, наделенных такими названиями, неподалеку от реки Дон, что нуждается в дополнительном исследовании.

В один ряд с воронежскими топонимическими преданиями, повествующими о чудовищах, на наш взгляд, входят распространенные на Урале предания о полозе. Воронежские предания рассматриваемого нами типа и уральские предания о полозе содержат общий мотив, в котором останки чудовища выступают фактором, объясняющим разные особенности места. В отличие от топонимических преданий Воронежской области, для которых представление о древних мифических чудовищах являются непосредственной (село *Верхний Мамон*) или опосредованной (село *Костёнки*) мотивирующей базой для топонима, образ полоза в уральских преданиях объясняет не столько названия топонимов, сколько особенности ландшафта, а также наличие полезных ископаемых в Уральских горах. Данная ландшафтообразующая роль чудовища объясняется, видимо, характером уральского ландшафта, его более агрессивным характером, особенно ярко проявляющего себя в сравнении с равнинными спокойными ландшафтами Воронежской области. В основе названия *полоз* лежит народное название змей рода боа, то есть удавов, основными признаками которых, согласно «Словарю Академии Российской» являются щиты на брюхе и под хвостом, а также, как сказано в «Словаре русских народных говоров», – размер [10, с. 655].

Образ полоза в сборнике легенд «Золотая нить» встречается 5 раз, примечательной чертой преданий об этом существе являются меняющиеся представления о его размерах и облике, например, в одной из легенд – в «Легенде про Змея-полоза» – тело полоза имело условную длину в несколько сотен километров. Основная роль полоза в его наиболее гиперболизированных размерах заключалась в формировании всего ландшафта Урала, а также архипелага Новая Земля, включая полезные ископаемые: *...голова сама по себе стала Новой Землей жить.* <…> *Остыла в нем горячая кровь. Нефтью стала...* [3, с. 58]. Образ полоза имеет здесь хтонические черты, что свидетельствует о значительной древности актуализированного здесь предания, совмещающегося с современными познаниями в области географии и геологии.

При этом следует отметить, что цикл преданий о полозе нельзя в полной мере считать топонимическими, поскольку название *Урал* не имеет никакой связи со словом *полоз*. По исследованию А.К. Матвеева, этимология топонима восходит к башкирскому и казахскому 'остров', 'островистые горы' из-за сходства формы пологих вершин гор с островами [11, с. 29].

Второй тип образа змеи представлен двумя преданиями – «Полозов дворец» и «Великий Полоз». По сравнению с рассмотренной выше «Легендой про Змея-полоза» размер тела полоза уменьшился: в первом предании *тридцати аршин в длину* [3, с. 33], во втором – *преогромное тулово* [там же, с. 55]. Показательно, что вместе с уменьшением размера тела снижается роль в образовании ландшафта, поскольку мотив чудовища возникает в тех топонимических преданиях, в которых необходимо объяснить крупные природные объекты. Уменьшение размеров полоза связано со сменой его функций в народном сознании – в уменьшенном виде полоз является образом, посредством которого объясняется появление золота в уральских недрах, а также, уже в меньшей степени, с формированием горных долин – *прополз через нашу долину золотой полоз* [там же].

К легендам условно выделенного нами третьего типа относится легенда «Андрей Лобачев» [там же, с. 37–53], в которой полоз уменьшается в размере до 10 аршин, обращается в человека и вместо функции демиурга начинает играть роль чудесного помощника, указывающего на золотые жилы. Примечательно, что фольклорный мотив уменьшения размеров полоза по письменным свидетельствам сохранял свою актуальность по меньшей мере до второй половины XX века. Например, данный мотив актуализируется в посвященной Ильменскому заповеднику научно-популярной книге Гр. Гродненского «Уральская кладовая»:

«Но откуда же в запруде, совсем молодом озере мог появиться полоз, представитель этих пресмыкающихся? Он мог пробраться сюда из безбрежных зарослей озер Западной Сибири. Но и там никогда и никто не слыхал, чтобы полозы были таких размеров. Пятьдесят метров! Двадцать пять метров! Такими они были в уральских сказах да вот в записке со слов очевидцев.

Впрочем, пока мы добрались до него, он уже стал всего-навсего шестиметровым. Еще две-три встречи, теперь уж на самом озере, – и полоз приобретет естественный размер крупного озерного ужа» [12, с. 101–102].

Вторым мотивом, объединяющим топонимические предания Воронежской и Челябинской областей, является мотив основания города или села двумя братьями, который основывается на мифе, отображающем черты дуальной системы общины древних людей [13, с. 31]. В ряд с данным типом мифов входят легенды о близнецах Ромуле и Реме как основателях Рима и о Кие, Щеке и Хориве как основателях Киева. С подобным мотивом можно выделить четыре топонимических предания, зафиксированных в Воронежской области, и два предания, зафиксированных в Челябинской области.

Рассмотрим предания Воронежской области. К преданиям такого типа относится топонимическое предание о селе *Перлёвка* [6, с. 16], которое в соответствии с ним было основано двумя братьями первопоселенцами – *Петром* и *Лёвкой*. По существующей научной этимологии название данного села связано с природной особенностью одноименной реки *переливаться* через берега [там же, с. 54]. В предании имеют место несколько общих черт с легендой об основании Рима: во-первых, название селу дается по имени или именам братьев, во-вторых, действуют два брата как отражение близнечного мифа (о близнечном мифе см. подробнее [13, с. 32]).

К другим топонимическим преданиям подобного типа относится топонимическое предание, объясняющее название села *Братки* [6, с. 18]. В соответствии с этим преданием село основано двумя братьями, но название дано не по именам братьев, но по их родовому названию. Однако имеет место другая архаичная черта – братья являются выходцами из достаточно отдаленной территории, в данном случае из Москвы. Несмотря на отсутствие антропонимов в предании, некоторые респонденты могут называть имена братьев: *Борис, Глеб, Алексей, Константин* – набор имен объясняется близостью с городом *Борисоглебск*, селами *Алёшки* и *Костино-Отделец*. В соответствии с научной этимологией данный топоним восходит к слову **бродки*, которое приобрело известный нам вид в результате влияния аканья и ассимиляции [там же, с. 51].

Наиболее неожиданная трансформация научной этимологии, на наш взгляд, имеет место в топонимическом предании, объясняющем происхождение названия у села *Троицкое* [там же, с. 18–19], этимология которого связана с названием близлежащего Троицкого монастыря [там же, с. 56]. По поводу абсолютно традиционного названия данного села существует ряд народных топонимических преданий, в соответствии с одним из которых село названо по количеству частей, которых также три – *Старожильская*, *Заречная* и *Московская*. По другой группе преданий село основывали три брата или три барина, приходившиеся братьями друг другу. Таким образом, на основании анализа трех топонимов мы можем наблюдать три типа «разворачивания топонимического предания» [8, с. 175]: в названии *Перлёвка,* согласно народной версии, сохранились имена братьев-основателей; в названии *Братки* сохранилось представление о степени родства основателей села (их конкретные имена содержатся в развернутой версии топонима); в названии *Троицкое* содержится указание на количество братьев-основателей.

Рассмотрим далее топонимические предания Челябинской области, также содержащие мотив об основании населенного пункта братьями.

В «Легенде о реке Миасс» [3, с. 76] название *Миасс* восходит к сочетанию русского и башкирского местоимений первого лица (**ми* и **аз* соответственно с последующими фонетическими изменениями), ставших ответом на вопрос о том, кто первым увидел речку: *Заспорили первооткрыватели: «Ми», – кричит башкир. «Аз», – твердит русский. «Не спорьте, – засмеялся Пугачёв, пусть река так и называется – Ми-аз – в честь вас обоих».* В данной легенде мотив об основании города братьями представлен в своеобразно преломленном виде – от него остается только количественный элемент и идея первопроходцев. Что касается научной этимологии, то она остается спорной: А.К. Матвеев предполагает родство топонима с тюркским словом **мейес*, то есть 'печь', в котором получил отражение распространенный на Урале способ добычи угля [14, с. 173–174].

Мотив двух братьев претерпевает сильную трансформацию в легенде «Каменная радуга» [3, с. 60–63], в которой описывается конкуренция братьев и змея-полоза за невесту. Сюжет заключается в том, что два брата – Урман-батыр и Тай-батыр – были влюблены в девушку Гульбику, на сердце которой также претендовал змей-полоз. *Только не знали братья, что не человек ведь была любимая Гульбика. Едва прикоснулись братья к ней, как рассыпалась радуга росой, легла на немятую траву и на камни, покрытые мхами. А потом каждая росинка ушла глубоко в землю.* Легенда объясняет возникновение минералов и полезных ископаемых, но с привязкой к конкретной местности, т. е. северо-западная и центральная часть Челябинской области, поэтому легенда относится ко второму типу топонимических преданий. Персонажи легенды наделяются антропоморфными чертами, одновременно являясь элементами живой и неживой природы: с башкирского **Урман* 'лес', **Тай* 'гора', **Гульбика* 'радуга'. Подобная антропофикация природы – черта архаичного сознания, поэтому можно указать на древнее и обособленное от славянской культуры происхождение легенды на данной территории.

Третий общий мотив как рудимент архаического сознания можно охарактеризовать как «мотив девушки-утопленницы». Данный мотив достаточно распространен в татаро-монгольском цикле топонимических преданий Воронежской области. Посредством актуализации данного мотива объясняются названия озера *Тахтарка*, села *Рождественская Хава*, реки *Усмань* и др. В Челябинской области посредством обращения к данному мотиву объясняются названия озера *Тургояк* («Брат Байкала») [3, с. 89–93] и реки *Миасс* («Сказ о реке Миасс») [там же, с. 77–83].

Общей чертой названий населенных пунктов, объясняемых народной этимологией с актуализацией данного мотива, является наличие процесса трансонимизации, всегда имеющего место при образовании подобных топонимов. Названия населенных пунктов при процессе трансонимизации образуются на основе

названий рек или озер: село *Рождественская Хава* именуется через название реки *Хава*, город *Миасс* также образуется от названия одноименной реки и др.

Мотив девушки-утопленницы, фигурирующий в преданиях и легендах отмеченного нами типа, возникает как возможное отражение предшествовавшего жертвоприношения языческим богам, духам рек и озер, видимо, имевшим место при основании населенных пунктов.

Больше всего преданий, а именно – десять, связано с селом Рождественская Хава [6, с. 27–30], название которого в соответствии с научной этимологией состоит из двух слов: относительного прилагательного, образованного от названия церкви, и тюркского слова **хавуз*, то есть 'бассейн', 'пруд' [там же, с. 55]. Во всех топонимических преданиях, связанных с этим селом, фигурирует ханская дочь по имени *Хава* или *Хана*, которая тонет в реке, зачастую провалившись под лед, что, с одной стороны, является актуализацией в сюжете предания компонента, связанного с зимой и Рождеством, с другой стороны – актуализация предания о библейской Саломее, также погибшей подо льдом. В некоторых преданиях рассматриваемого нами цикла содержится упоминание о возлюбленном ханской дочери, в некоторых – нет, но в каждом предании есть общее место, по которому хан после гибели своей дочери бросает в воду богатство, что также является древним атрибутом богатого жертвоприношения. Из преданий о селе Рождественская Хава выделяется одно, в котором сундук из свадебного подарка становится средством переправы через реку, что можно рассматривать как более современное переосмысление данного архаичного обряда.

Следующее предание связано с названием *Усмань* (ставшим основой для названия города Усмань в Липецкой области или села Новая Усмань в Воронежской области), название которого сложилось на основе одноименного гидронима, восходящего, по одной из научных этимологий, к древнеиранскому слову **асман* 'камень', использование которого в качестве названия обусловлено каменистым дном реки [там же, с. 57]. Народно-этимологические версии происхождения данного топонима также отталкиваются от мотива, связанного с утонувшей дочерью хана. Оба рассмотренных нами топонимических предания о реке Усмань [там же, с. 27, 30] повествуют о том, как утопилась дочь хана, однако в мотивировке действия есть значительные расхождения: в первом случае дочь хана Усманка *утопилась с горя*, во втором – *утонула* как при несчастном случае. На наш взгляд, в данном цикле, хотя и в более редуцированном виде (сравнительно с циклом о топониме *Рождественская Хава*), можно увидеть отражение архаичного обряда жертвоприношения, предшествовавшего основанию населенного пункта.

Третьим повторением подобного мотива в рассмотренном нами материале по Воронежской области является предание об озере *Тахтарка* [там же, с. 27], расположенном в Верхнемамонском районе Воронежской области, в котором повторяются все основные черты, характерные для преданий, относящихся к рассматриваемому нами циклу: 1) дочь хана; 2) запретная любовь; 3) тонет *от горя*. В отличие от других преданий, рассмотренных нами выше, название озера образовано не от имени дочери хана, как в случае с селом Рождественская Хава и рекой Усмань, а от названия ее национальности. Таким образом, предания, относящиеся к татаро-монгольскому циклу, среди других рассмотренных нами циклов в наибольшей степени собрали топонимы, восходящие к непонятным для славянского населения исчезнувшим языкам. Служит ли предание о девушке-утопленнице чисто внешним объяснением неизвестных славянскому населению имен или предания данного типа действительно сохранили воспоминания о неких исчезнувших обрядах древних народов, принесших их на верховья Дона вместе с сопутствующими названиями, – на эти вопросы еще предстоит ответить путем детального сопоставления названий, входящих в разные топонимические циклы с конкретными частями Воронежской области.

Если обратиться к традициям, бытовавшим на Урале, то схожий обряд был распространен у проживавших здесь тюркских народов, у которых подобные жертвоприношения с захоронением производились в горах [14, с. 83]. Особенность мировоззрения башкир в древности заключалась в поклонении божеству рек и в культе воды, следы которых сохранились в эпосе «Урал-батыр» и в культе ыдук Йер Суб [15, с. 1049], поэтому гипотетически жертвоприношение могло происходить у водоемов.

Практически полностью мотив с девушкой-утопленницей повторяется в «Сказе о реке Миасс» [3, с. 77–83], отличия которого от подобного же мотива, бытующего на территории Воронежской области, заключаются лишь в некоторых деталях, свойственных местной уральской традиции. Мы можем отметить следующие составляющие уральского мотива, воплощенного в «Сказе…»: 1) дочь башкирского атамана; 2) запретная любовь к пришлому удалому парню; 3) дочь атамана тонет по неосторожности. Поскольку в качестве народно-этимологической версии объяснения названия реки фигурирует не одно имя, а два: возлюбленного дочери атамана (*Мий*) и самой дочери (*Ассия*), то в данном сюжете мы можем обнаружить и черты сюжета о братьях-основателях.

В предании «Брат Байкала» [там же, с. 89–93] представлено схожее объяснение происхождения названия озера *Тургояк*, возникшего по преданию из сочетания имен парня *Тура* и девушки *Гояк*. Примечательно, что оба названия строятся по принципу «мужское имя + женское имя», а не наоборот. В данном сюжете мы можем наблюдать трансформацию мотива девушки-утопленницы, у которого возникают новые черты: 1) красивая девушка (не дочь атамана или хана); 2) любовь к пришлому удалому парню; 3) ослеплена заклятьем в лесу. Мотив ослепления, на наш взгляд, близок мотиву утопления и связан посредством представления о смерти: «Быть слепым значит принадлежать миру смерти» [16, с. 141]. Объясняется происхождение озера Тургояк и через родство с водой Байкала: *А когда умывалась девушка байкальской водой, упала одна капля на землю* [3, с. 89–93]. Научная этимология гидронима не вполне ясна, но есть мнение, что компонент **як* можно перевести с тюркского как 'край' [14, с. 280].

Итак, можно прийти к некоторым выводам. Архаичные мотивы, объясняющие основания тех или иных населенных пунктов через обращение к образам чудовища, двух братьев и девушки-утопленницы, свойственны топонимическим преданиям Воронежской и Челябинской областей, несмотря на изначально разный субэтнический и языковой субстрат. Челябинские предания, рассмотренные нами, во-первых, в большинстве своем относятся ко второму типу топонимических преданий, объясняющих не столько происхождение названий, сколько происхождение особенностей местного ландшафта. Также, по сравнению с воронежскими топонимическими преданиями, в челябинских преданиях представлена большая трансформация изначальных архаичных мотивов (это особенно прослеживается в мотиве, связанном с чудовищем и братьями-основателями), что, возможно, обусловлено значительной литературной обработкой, которой были подвергнуты большинство уральских преданий, рассматриваемые в нашей статье. Мотив девушки-утопленницы как на Урале, так и в Воронежской области в наибольшей степени связан с первым из выделенных нами выше типом преданий – т. е. с преданиями, объясняющими происхождения топонима непосредственно, данный тип преданий претерпевает трансформацию, на наш взгляд, в наименьшей степени. Последнее объясняется, вероятно, тем, что на разных территориях топонимы неславянского происхождения, значения которых непонятны, объясняется через тюркские языки или через личные имена как реальные, так и гипотетические. Также особенностью преданий Челябинской области становится то, что они направлены на объяснение генезиса ландшафта (Уральские горы, полезные ископаемые и озеро Тургояк). Объяснение топонима – основная функция преданий Воронежской земли.

Библиографический список


1. Барандеев А.В. Народная этимология в русской топонимии. *Русский язык в школе*. 2014; № 4.
2. Загоровский В.П. *Историческая топонимика Воронежского края*. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1973.
3. *Золотая нить* (*Миасс в легендах и преданиях*). Составитель В.С. Усольцева. Миасс, 1994.
4. Поздеев В.В. *Топонимика Южного Урала: историко-топонимический словарь*. Челябинск: Край Ра, 2013.
5. Прохоров В.А. *Вся воронежская земля. Краткий историко-топонимический словарь*. Воронеж: Центрально-черноземное книжное издательство, 1973.
6. *Топонимические предания Воронежской области*. Составитель Е.А. Орлова. Воронеж, 2001; Выпуск 1.
7. Попов С.А. Ойконимия *Воронежской области в системе лингвокраеведческих дисциплин*. Воронеж: Издательский Дом Алейниковых, 2003.
8. Березович Е.Л. *Русская топонимика в этнолингвистическом аспекте: Мифопоэтический образ пространства*. Москва: КомКнига, 2010.
9. Белова О.В. *Славянский бестиарий. Словарь названий и символики*. Москва: Издательство «Индрик», 1999.
10. Тельпов Р.Е. Особенности толкования названий животных, упоминаемых в Библии, в Словаре Академии Российской. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69).
11. Матвеев А.К. *Географические названия Урала: Топонимический словарь*. Екатеринбург: ИД «Сократ», 2008.
12. Гроденский Гр. *Уральская кладовая* (*По Ильменскому заповеднику*). Москва: Государственное издательство детской литературы, 1951.
13. Золотарев А.М. *Родовой строй и первобытная мифология*. Москва: Издательство «Наука», 1964.
14. Матвеев А.К. О происхождении названия «Урал». *Вопросы истории Урала*. Свердловск, 1961; Ч. 1, Выпуск 2.
15. Сериков Ю.Б. Человеческие жертвоприношения на культовых памятниках Урала. *Народы и религии Евразии*. 2010; № 4.
16. Бухарова Г.Х. Следы культа ыдук Йер-Суб у тюркских народов в башкирской топонимии. *Вестник Башкирского университета*. 2016; № 4.
17. Штырков А.С. *Предания об иноземном нашествии: крестьянский нарратив и мифология ландшафта* (*на материалах Северо-Восточной Новгородчины*). Санкт-Петербург: Наука, 2012.


References


1. Barandeev A.V. Narodnaya `etimologiya v russkoj toponimii. *Russkij yazyk v shkole*. 2014; № 4.
2. Zagorovskij V.P. *Istoricheskaya toponimika Voronezhskogo kraya*. Voronezh: Izd-vo VGU, 1973.

3. *Zolotaya nit'* (*Miass v legendah i predaniyah*). Sostavitel' V.S. Usol'ceva. Miass, 1994.
4. Pozdeev V.V. *Toponimika Yuzhnogo Urala: istoriko-toponimicheskij slovar'*. Chelyabinsk: Kraj Ra, 2013.
5. Prohorov V.A. *Vsya voronezhskaya zemlya. Kratkij istoriko-toponimicheskij slovar'*. Voronezh: Central'no-chernozemnoe knizhnoe izdatel'stvo, 1973.
6. *Toponimicheskie predaniya Voronezhskoj oblasti*. Sostavitel' E.A. Orlova. Voronezh, 2001; Vypusk 1.
7. Popov S.A. Ojkonimiya *Voronezhskoj oblasti v sisteme lingvokraevedcheskih disciplin*. Voronezh: Izdatel'skij Dom Alejnikovyh, 2003.
8. Berezovich E.L. *Russkaya toponimika v `etnolingvisticheskom aspekte: Mifopo`eticheskij obraz prostranstva*. Moskva: KomKniga, 2010.
9. Belova O.V. *Slavyanskij bestiarij. Slovar' nazvanij i simvoliki*. Moskva: Izdatel'stvo «Indrik», 1999.
10. Tel'pov R.E. Osobennosti tolkovaniya nazvanij zhivotnyh, upominaemyh v Biblii, v Slovare Akademii Rossijskoj. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69).
11. Matveev A.K. *Geograficheskie nazvaniya Urala: Toponimicheskij slovar'*. Ekaterinburg: ID «Sokrat», 2008.
12. Grodenskij Gr. *Ural'skaya kladovaya* (*Po Il'menskomu zapovedniku*). Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo detskoj literatury, 1951.
13. Zolotarev A.M. *Rodovoj stroj i pervobytnaya mifologiya*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1964.
14. Matveev A.K. O proishozhdenii nazvaniya "Ural". *Voprosy istorii Urala*. Sverdlovsk, 1961; Ch. 1, Vypusk 2.
15. Serikov Yu.B. Chelovecheskie zhertvoprinosheniya na kul'tovyh pamyatnikah Urala. *Narody i religii Evrazii*. 2010; № 4.
16. Buharova G.H. Sledy kul'ta yduk Jer-Sub u tyurkskih narodov v bashkirskoj toponimii. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2016; № 4.
17. Shtyrkov A.S. *Predaniya ob inozemnom nashestvii: krest'yanskij narrativ i mifologiya landshafta* (*na materialah Severo-Vostochnoj Novgorodchiny*). Sankt-Peterburg: Nauka, 2012.

*Статья поступила в редакцию 16.01.23*

УДК 811.11-112 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-377-380

***Khantakova V.M.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Yezhevsky (Irkutsk, Russia), E-mail: achinj@mail.ru*
***Shvetsova S.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Yezhevsky (Irkutsk, Russia), E-mail: svetlana-sib@yandex.ru*
***Bidagaeva Ts.D.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, East Siberian State University of Technology and Management (Ulan-Ude, Russia), E-mail: sdbidagayeva@mail.ru*

**CHAOS IN SYNONYMIC SERIES (BY THE MATERIAL OF MEDICAL TERMS).** The article studies chaos and its manifestation in the synonymous series of medical terms. Particular attention is paid to identifying the transfer of chaos from the state of invisibility to the state of visibility in medical discourse. It has been determined that the chaos that is invisibly present in the structure of a synonymic series manifests itself under the pressure of the context of the use of terms, the needs of the language user, communicative goals, discourse conditions changing the previously established order in the relationship of terms. It has been established that chaos complicates and expands boundaries of the synonymic series, meeting challenges of the new in medicine, its evolution towards the improvement and complexity of all its branches. Conditions for the presence of chaos in an ordered series of synonyms in medical terminology are considered. It is proved that due to the internal conjugation of chaos with order, the synonymous series of medical terms retains flexibility and enables the user of the language to respond to changes in medical science. Chaos, which affects the semantic relationships between synonyms, provides an effective and quick organization of the actions of people entering into professional communication.

*Key words:* **chaos, order, synonym, synonymic series, term, medical term, core, periphery.**

***В.М. Хантакова****, д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru*
***С.В. Швецова****, канд. филол. наук, доц., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: svetlana-sib@yandex.ru*
***Ц.Д. Бидагаева****, канд. филол. наук, доц., Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, г. Улан-Удэ, E-mail: sdbidagayeva@mail.ru*

# ХАОС В СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДАХ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ)

Настоящая статья посвящена изучению хаоса и его проявлению в синонимических рядах медицинских терминов. Особое внимание уделено выявлению перевода хаоса из состояния невидимости в состояние видимости в медицинском дискурсе. Определено, что хаос, незримо присутствующий в устройстве синонимического ряда, проявляется под давлением контекста употребления терминов, потребностей пользователя языка, коммуникативных целей, условий дискурса, изменяя установившийся ранее порядок в соотношении терминов. Установлено, что хаос усложняет и расширяет границы синонимического ряда, отвечая вызовам нового в медицине, ее эволюции в направлении усовершенствования и усложнения всех ее отраслей. Рассмотрены условия присутствия хаоса в упорядоченном ряду синонимов в медицинской терминологии. Доказано, что благодаря внутреннему сопряжению хаоса с порядком синонимический ряд медицинских терминов сохраняет гибкость и предоставляет возможность пользователю языка реагировать на изменения в медицинской науке. Хаос, влияющий на смысловые отношения между синонимами, обеспечивает эффективную и быструю организацию действий людей, вступающих в профессиональную коммуникацию.

*Ключевые слова:* **хаос, порядок, синоним, синонимический ряд, термин, медицинский термин, ядро, периферия.**

Обращение к заявленной в названии статьи теме вызвано проявлением в языке выявленных в статистической физике действий сил хаоса и порядка [1], воздействующих на поведение систем окружающего мира. Хаос и порядок, сопровождающие организацию и функционирование систем живой и неживой природы, обнаруживаются всюду: в работе сложных устройств, общении людей, передаче наследственных признаков. В связи с тем, что существенная роль в интеллектуальном освоении и осмыслении мира и общении людей принадлежит языку [2], представляется необходимым изучение действий сил хаоса и порядка в его устройстве и функционировании. Внимание при исследовании языка в основном было направлено на изолированное изучение рассматриваемых феноменов, что проявляется в пристальном внимании к упорядочению единиц в языковой системе и в редких упоминаниях проявления хаоса как исключения из правил. Причем в истории науки речь шла об изучении отдельных атрибутивных характеристик порядка и хаоса. В силу этого хаос, реально присутствуя в устройстве и функционировании языка и всех его систем, не вписывался в теоретические модели её описания.

Одним из явлений языка, характеризующимся противоречивым проявлением порядка и хаоса, являются синонимические ряды. Они пронизаны ощущением антиномии порядка и хаоса, тем не менее действия хаоса никак не учитывались при описании синонимии и работы синонимических рядов. Отсюда, несмотря на колоссальный запас знаний о синонимии, накопленный наукой о языке и глубину ее теоретического и практического осмысления, остаются все еще существенные расхождения в ее понимании, критериях, выборе и роли синонимов в речемыслительной деятельности. Признание порядка как необходимого условия конструирования синонимических рядов не нуждается в комментариях в силу его понятности, управляемости и тяготения к упорядочению информации любой природы. Крайне важным является упорядочение информации в профессиональной деятельности, где оперируют терминами как основным средством репрезентации экспертных знаний и мнений. Однако, несмотря на все предпринятые усилия, направленные на стандартизацию в терминологии, работа с терминологическим ресурсом показывает, что упорядоченное распределение смыслов и их устойчивость в ряду синонимичных терминов не лишены элементов хаотичности. А они в большей или меньшей степени оказывают влияние на исход коммуникации в профессиональной сфере. Хаос не только присутствует, он действует, ведь хаос и порядок – как две крайности, «живущие» бок о бок в едином устройстве, – стремятся к изменению установившегося их соотноше-

ния, баланса, что неминуемо обрекает на главенствование одного из них в этом соотношении – хаоса или порядка. А это не может не вызвать изменения уже упорядоченных синонимических связей. В связи с этим есть все основания не только признать диалектическую связь хаоса с порядком, но и констатировать конструирующее поведение хаоса в синонимическом ряду.

Целью настоящей статьи является определение роли и места хаоса в организации синонимического ряда, определение факторов его присутствия в упорядоченной системе ряда синонимов в терминологии, установление условий перевода хаоса из состояния невидимости в состояние видимости в профессиональном дискурсе.

Актуальность настоящего исследования обусловлена его включенностью в круг современных научных разработок, нацеленных на выявление роли хаоса в организации и развитии подсистем языка, определении закономерностей и причин действий сил хаоса в синонимическом ряду терминов, описании взаимодействия хаоса и порядка. Формирование представления о свойствах, характеристиках и роли хаоса в отношениях между терминами-синонимами остается сложной задачей, решение которой важно в профессиональной коммуникации при выборе термина, с наибольшей степенью точности обозначающего называемое явление или процесс.

Новизна работы заключается в том, что анализ литературы показал отсутствие исследований по заявленной теме. Поставленная цель реализуется решением следующих задач: а) выяснить причины сохранения хаоса в упорядоченном ряду синонимов; б) определить, где начинают действовать элементы хаоса; в) выявить, чем обусловлено проявление сил хаоса в синонимическом ряду.

Решение поставленных задач и выводы имеют теоретическую значимость для дальнейшего развития теории синонимии вообще и терминологической синонимии в частности, а также позволяет приблизиться к пониманию механизмов взаимодействия близких по смыслу языковых единиц в тексте/дискурсе. Практическая значимость работы видится в том, что представленный анализ может стать основой для рассмотрения синонимических рядов терминосистем других научных областей и найти применение в спецкурсах и спецсеминарах по терминоведению, лексикологии, стилистике, а также использоваться для составления терминологических синонимических словарей.

Объектом рассмотрения в статье избирается медицинская терминология с её весьма обширным арсеналом синонимических единиц, обозначающих признаки и свойства называемых в медицине объектов, явлений, процессов. В ходе проработки фактологического материала были задействованы метод компонентного анализа смыслового объема терминологических единиц, сравнительно-сопоставительный анализ их дефиниций, историко-диахронический метод, интерпретация языкового материала и наблюдение.

Большинство синонимических рядов в медицинской терминологии имеет четко упорядоченное и внутренне структурированное соединение терминологических единиц, и оно (соединение) базируется на выдвижении в фокус внимания общего смысла, который присутствует в значении всех терминов ряда. Стягивание разных терминологических единиц в один ряд и выведение из фокуса внимания их индивидуальных признаков значимы, поскольку появляется возможность сосредоточиться на общих для синонимов смыслах и отсеять при этом излишнюю информацию, что способствует также исключению возможности появления и действия хаоса. На этом этапе выявление общего смысла занимает вершинное положение в семантической структуре терминов синонимического ряда. Именно выражением общего смысла объясняется совместная встречаемость терминов-синонимов в их дефинициях. Безусловно, перечисление ряда синонимов при дефиниции одного из них свидетельствует, с одной стороны, о многофункциональности терминов, с другой – о понимании каждого синонима как элемента целого, вне которого его значимость не может быть понята. Синонимичные термины не могут быть изолированы друг от друга, поскольку значение выражения каждого из них есть класс всех выражений, синонимичных с данным [3, с. 85].

Вербализация общего смысла терминов маркируется в их дефинициях синонимическими повторами (для объяснения термина перечисляются его синонимы) и отсылкой одного термина к другому с использованием союза *или (or)*. Обратимся к дефиниции офтальмологического термина *angle-closureglaucoma*, обозначающего патологию, возникающую вследствие расстройства микроциркуляции внутриглазной жидкости при перекрывании переднего угла глаза (когда в нем постоянно вырабатывается водянистая влага, необходимая для питания тех внутренних структур, где отсутствуют кровеносные сосуды): «*This type of glaucoma is also known as acute glaucoma or narrow angle glaucoma*» [4]. Выделение значимого (в данном случае общего смысла для всех приведенных терминов *angle-closure glaucoma, acute glaucoma, narrow angle glaucoma)* маркируется в дефиниции термина *angle-closure glaucoma* с помощью его синонимов. Во множестве упорядоченных в одном ряду терминов-синонимов *angle-closure glaucoma*, *acute glaucoma, narrow angle glaucoma* выделяются и актуализируются общие существенные признаки обозначаемой патологии глаза.

Смысловая общность является одним из условий включения разных терминов в синонимический ряд, обеспечивая их систематизацию и упорядочение. Унифицирующая, стандартизирующая и схематизирующая деятельность человеческого ума, пытаясь свести разные термины к общему смыслу, образует в смысловом пространстве синонимического ряда ядро или ядерную часть. Однако, несмотря на то, что всё при конструировании синонимического ряда стремится к упорядочению, он (синонимический ряд) не является ареной, на которой имеют место только порядок, стабильность и неизменность. Синонимический ряд, сконструированный на основе общности смысла разных языковых единиц, остается тем не менее открытым для хаоса с присущим ему свойством вносить элементы неустойчивости, провоцируя нередко сбой при выборе синонима и хаотичные метания пользователя языка от одного термина к другому. Так проявляется хаос при общей тенденции к упорядочению терминов в синонимическом ряду, при этом он может быть невидимым и лишенным всяких четких очертаний [5, с. 3], но под давлением определенных факторов (контекста употребления, потребностей пользователя языка, коммуникативных целей, изменяющихся условий дискурса) начинает действовать.

Потенциальная возможность возникновения хаоса в синонимическом ряду кроется, на наш взгляд, в самом множестве терминов, а именно – в разнообразии терминологических форм, которым недостает точности и четкости, как и языковой системе в целом. Различия в форме, как правило, сопряжены со смысловыми различиями. Если в выражении общего смысла термины характеризуются симметрией в их смысловом объеме, то с точки зрения конкретизации их общего смысла они асимметричны и маркируются в медицинской терминологии целым рядом языковых средств. В основном это заимствования, греко-латинские элементы в формальной структуре терминов, имена собственные в составе эпонимных терминов, конкретизирующие прилагательные в словосочетаниях, применение языковых единиц из других регистров речи, односоставные, термины, двусоставные термины и т. д. Отметим, что важнейшим назначением терминов является актуализация смыслов, не вошедших в ядерную часть смыслового пространства синонимического ряда и нашедших место в его периферийной части.

Обратимся к синонимической паре офтальмологических терминов *conjunctivitis* и *pink eye*, обозначающих воспаление слизистой оболочки глаза. Воспалительный процесс органа вызван какой-либо аллергической реакцией или инфекцией [6]. Термин *pink eye*, в отличие от термина с суффиксом греческого происхождения *conjunctivitis,* существенно дополняет информацию о заболевании глаза. Смысловой компонент о характерном изменении цвета, выраженным прилагательным *pink* в структуре сложного термина *pink eye,* локализируется в периферийной части смыслового пространства синонимического ряда. Как видим, параметр цвета является важным смысловым компонентом, поскольку объекты, попадающие в поле зрения, предстают чаще всего с внешней, наружной стороны. Цветовой параметр, значимый в наивной картине мира, является существенным показателем признаков в специальных описаниях научного медицинского дискурса.

Во множестве синонимических рядов в медицинской терминологии особое место занимают эпонимные термины. Им присущи признаки термина и имени собственного. Совокупностью признаков, ассоциированных с именем собственным, дополняется смысловой объем синонимов эпонимного термина. Так, например, имя собственное в структуре эпонимного термина *опухоль Абрикосова* «отсылает» к тем ситуациям, где и когда впервые появился термин, в связи с чем и как происходило наименование открытия. Эта информация не всегда осознается, но тем не менее выражается, ее можно отследить и раскрыть. Такая определенная смысловая нагруженность подобна скрытой дескрипции и локализуется на периферии смыслового пространства синонимического ряда. Скрытой дескрипцией терминологического словосочетания *опухоль Абрикосова* расширяется смысловое назначение его синонимичного термина *миобластомиома* с греко-латинским терминоэлементом *-ома*, сохраняющим значение «патологическое состояние, вызванное образованием опухолей» [7]. Эпонимным термином о*пухоль Абрикосова* и его терминологическим синонимом *миобластомиома* выражена информацию о патологическом состоянии, вызванном образованием опухоли с зернистым строением цитоплазмы клеток в языке, мышцах верхних и нижних конечностей, в коже, гортани, деснах и имеет вид узла величиной до 3,6 см в диаметре. Боль или симптомы при сдавлении окружающих тканей возникают в зависимости от локализации опухоли [7].

В периферийной части смыслового пространства ряда синонимов может заключаться информация о фармакологических компаниях, изготовителях лекарственных препаратов. При этом разные наименования лекарственных препаратов, имея одинаковый химический состав, вызывают тем самым некоторые хаотичные «блуждания» потребителя при выборе препарата. Показательным моментом в этом отношении могут служить наименования таких лекарственных препаратов, как *аспирин, алька-прим, анопирин, буфферин, плидол.* Основу этих препаратов составляет ацетилсалициловая кислота (*лат. Acidumacetylsalicylicum)* [8, с. 55]. Уточнение или расширение ядра синонимического ряда *аспирин* может сопровождаться метаниями покупателя от одного препарата к другому. В таких метаниях прослеживается процесс, названный Ф. Хаусманном своеобразным семантическим «коротким замыканием» (Art von semantischem Kurzschluß – Hausmann) [9, с. 91–93]. Синонимический ряд терминов развивается через преобразование хаоса в порядок, сохраняется в результате перехода из хаоса в порядок и обратно и развивается в направлении усовершенствования препаратов.

Синонимический ряд может быть связующим звеном, центром между терминами, относящимися к разным странам, эпохам, стилям речи, формам существования языка, социальным сферам общения [10, с. 13–14]. Этапы изучения обозначаемых в медицине явлений и разные подходы к их исследованию являют-

ся немаловажными элементами в создании научной картины мира. Для обозначения злокачественной опухоли глаза, развивающейся преимущественно в детском возрасте из тканей эмбрионального происхождения, некоторое время использовались термины *glioma of theretina* и *retinoblastoma*. Позже было установлено, что опухоли, описанные термином *glioma of theretina*, не являются глиальными по своей природе и существенно отличаются от истинных глиом мозга [11].

Множественность объяснений-описаний «сужения зрачка при попытке смыкания век, удерживаемых силой» синонимичными терминами *орбикулярный феномен, Галасси рефлекс, Галасси-Гиффарда рефлекс, Вестфаля-Пильтца рефлекс* [12] является важной и неизбежной для получения более полной картины описываемого явления. Впервые сужение зрачка было выявлено и описано итальянским врачом и получило название *Галасси рефлекс*. Позже немецким и польским неврологами А.К.О. Вестфалем и Я. Пильчем было обнаружено, что при сужении зрачка рефлекторная дуга проходит через лицевой и глазодвигательный нервы и замыкается в стволе мозга. И с этого времени указанный рефлекс стал описываться при неврозах и психозах. Так появился термин *Вестфаля-Пильтца рефлекс*. В то же время американский офтальмолог Г. Гиффард, опираясь на исследования своего итальянского коллеги, более детально описал сужение зрачка, установив, что затруднения выворачивания верхнего века характерны и при тиреотоксикозе, вызванного повышением тонуса мышцы, поднимающей веко. Так наряду с эпонимными терминами *Галасси рефлекс* и *Вестфаля-Пильтца рефлекс* появился термин *Галасси-Гиффарда рефлекс,* расширивший семантический объем термина *орбикулярный феномен*. Как видим, каждый синоним ряда отражает введение в исследуемой области новых знаний и одновременно с этим модифицирует уже имеющиеся, отражая динамику познания изучаемого явления в направлении от термина *орбикулярный феномен* к *Галасси рефлекс,* от него к *Галасси-Гиффарда рефлекс* и *Вестфаля-Пильтца рефлекс*. Последовательное включение терминов, синонимичных *Галасси рефлекс,* отражает процесс возникновения нового в учении о сужении зрачка при попытке смыкания век, удерживаемых силой. Каждый новый термин в ряду отражает усложнение проявлений описываемого заболевания глаз, усиливающее стратегический потенциал всего синонимического ряда. Таким образом, медицинские термины, объединенные в синонимический ряд, непосредственно связаны с получением и передачей медицинских знаний и отражают лингвокогнитивную деятельность человека на фоне всевозрастающего спроса на профессионализм и эффективную коммуникацию в этой области научного знания.

В смысловом пространстве синонимического ряда, как правило, одновременно действуют две силы. Первая – со стороны ядра. Ее задача – как можно дольше сохранить общие для всех терминов синонимического ряда смыслы. Так, ядерное значение синонимичных терминов *spontaneous abortion, miscarriage, therapeutic medical abortion, elective abortion, surgical abortion,* образуемое смысловым компонентом «the loss of pregnancy» [13], устанавливает жесткие пределы ядра и ограничивает его от появления новых смысловых компонентов. Так, например, сила, исходящая со стороны ядра, стремится к сохранению значения «the loss of pregnancy» у синонимов *spontaneous abortion, miscarriage, therapeutic medical abortion, elective abortion, surgical abortion*. Здесь ядро синонимического ряда оперативно и активно противостоит всяким воздействиям и является наиболее влиятельным в отношениях между всеми синонимами. Оно направляет функционирование и сохранение в целом ряда, определенным образом управляя им. На фоне ядерных смыслов в ряду синонимов периферийные смыслы получают значимость, отображая остроту проникновения в сущность изучаемого и увеличивая диапазон его понимания.

Вторая сила исходит со стороны смысловых компонентов периферийной части синонимического ряда и направлена на актуализацию смыслов, оставшихся вне ядерной части. Предназначением силы со стороны периферии является актуализация при взаимодействии с ядром тех смыслов, которые отвечают потребностям пользователя в изменяющихся условиях дискурса, т. е. эти смыслы способны нести выделительную нагрузку. Они весьма чувствительны и гибки в отношении любых воздействий и выполняют конкретизирующую, уточняющую функцию. Термины *spontaneous* (или *induced miscarriage)* имеют в своем смысловом объеме значение «the expulsion of an embryo or fetus due to accidental trauma or natural causes before approximately the 20th week of gestation» [14]. Их другие синонимы *therapeutic medical abortion, elective abortion, surgical abortion* служат для обозначения искусственного прерывания беременности. Отметим в этой связи, что для обозначения искусственного прерывания беременности имеется целый ряд атрибутивных словосочетаний *inevitable abortion, threatened abortion, complete abortion, incomplete abortion, missed abortion, habitual abortion, septic abortion* [14].

Смысловые компоненты, которые оказались вне ядерной части синонимического ряда, в большинстве случаев оказываются значимыми, характеризуясь весьма широким диапазоном проявлений. Они играют роль луча, который на фоне общего для всех терминов синонимического ряда смысла, высвечивает те его компоненты, которые актуализируют наиболее значимую для коммуникации информацию в параметрах «здесь» и «сейчас». Ядро активно противодействует всяким воздействиям, однако, несмотря на неоспоримое доминирование ядра в синонимическом ряду, решающая роль в конструировании профессионального дискурса все же отводится периферийным смыслам ряда. Именно эти смыслы выполняют адаптационную функцию синонимического ряда к меняющимся условиям коммуникации, сопровождающимся нередко изменениями упорядоченности и проявлениями хаотичности. Хаос становится средством усложнения и расширения синонимического ряда, который развивается через преобразование хаоса в порядок. Ряд синонимов сохраняется благодаря переходу хаоса в порядок и обратно. Хаос со свойственной ему гибкостью и изменчивостью способствует акцентуализации периферийных смыслов, сохраняя «за кадром» смысловой комплекс всего ряда. Синонимический ряд характеризуется внутренним сопряжением порядка и хаоса, без которого ряд медицинских терминов-синонимов теряет гибкость и способность реагировать на изменения в исследуемой научной области знания. Хаос, влияющий на смысловые отношения между синонимами, обеспечивает эффективную и быструю организацию действий людей, вступающих в профессиональную коммуникацию. Хаос не всегда является видимым. Существование хаоса в синонимическом ряду медицинских терминов проявляется действием его сил при отклике всего ряда на изменяющиеся условия дискурса.

В ходе проведенного анализа доказано, что хаос, как и порядок, структурирует синонимический ряд терминов. Он продвигает значимые смыслы из зоны периферии синонимического ряда в его ядерную часть, отвечая целям коммуникации и открытиям в науке, ее эволюции в направлении усовершенствования и усложнения всех ее отраслей. Хаос в упорядоченных синонимических рядах медицинских терминов обусловлен рядом причин. Во-первых, включением в синонимический ряд множества разных по структуре терминов: односоставных терминов, терминологических словосочетаний, эпонимных терминов, заимствованных терминов, целого ряда терминов, образованных с греко-латинскими элементами, языковых единиц, относящимся к разным регистрам речи и т. д. Во-вторых, открытостью синонимического ряда, как и любой системы языка, к потоку внешних воздействий (динамике научных открытий, потребностям пользователя языка в изменяющихся условиях и ситуациях коммуникации) и семантической чувствительностью к изменяющимся условиям их использования. В-третьих, открытостью синонимического ряда к взаимодействию смыслов ядерной и периферийной частей терминов, являющейся одной из причин возникновения дисбаланса в синонимическом ряду.

Полученные в ходе анализа данные позволяют говорить о действии в синонимическом ряду двух сил. Первая – со стороны ядерной части ряда, которая тяготеет к порядку, упорядочиванию. Вторая (наиболее активная) исходит со стороны периферии, где и локализуется явно невидимый, маскирующийся и вуалирующийся хаос.

Выявлено, что проявление хаоса связано с неопределенностью, обусловленной неполнотой, как правило, передаваемой синонимичными терминами профессионально значимой информации и развитием медицинской науки. Хаос начинает действовать, когда возникает необходимость отобразить остроту проникновения в сущность изучаемого явления с увеличением и расширением диапазона его понимания. Всё это свидетельствует о роли хаоса в организации синонимических рядов и необходимости его включения в теоретико-методологический инструментарий описания синонимии в терминологии.

Библиографический список


1. Пригожин И., Стенгерс И. *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой*. Москва: Прогресс, 1986.
2. Павилёнис Р.И. *Проблема смысла: современный логико-философский анализ смысла*. Москва: Мысль, 1983.
3. Quine W. *From a logical point of view: Nine logical-philosophical essays*. Cambridge, Mass., 1953.
4. *Angle-Closure Glaucoma*. Available at: https://www.glaucoma.org/glaucoma/angle-closure-glaucoma
5. Арутюнова Н.Д. *О движении, заблуждении и восхождении. Логический анализ языка. Космос и хаос: Концептуальные поля порядка и беспорядка*. Москва: Индрик, 2003.
6. *Pink eye (conjunctivitis)*. Available at: https://www.medicinenet.com/pink_eye/article.htm
7. *Опухоль Абрикосова*. Available at: medbe.ru/materials/zabolevaniya-i-travmy-chlo/opukhol-abrikosova/
8. *Реестр лекарственных средств*. Москва: Инфармхим, 1994.
9. Hausmann Fr.J. *Einführung in die Benutzung der neufranzösischen Wörterbücher (Romanische Arbeitshefte 19*. Tübingen: Max NiemayerVerlag, 1977.
10. Брагина А.А. *Синонимия в литературном языке*. Москва: Наука, 1986.
11. *Retinoblastoma.* Available at: https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/retinoblastoma/symptoms-causes/syc-20351008/
12. *Орбикулярный феномен*. Available at: https://xn----7sbbh7akdldfh0ai3n.xn–p1ai/orbikulyarnij-fenomen.html
13. *Abortion*. Available at: https://wikipedia.org/wiki/Abortion#:~:text=Abortion%20is%20the%20termination%20of,of%20an%20embryo%20or%20fetus
14. *Spontaneous abortion*. Available at: https*://slideplayer.com/slide/5737901/*

References

1. Prigozhin I., Stengers I. *Poryadok iz haosa: Novyj dialog cheloveka s prirodoj*. Moskva: Progress, 1986.
2. Pavilenis R.I. *Problema smysla: sovremennyj logiko-filosofskij analiz smysla*. Moskva: Mysl', 1983.
3. Quine W. *From a logical point of view: Nine logical-philosophical essays*. Cambridge, Mass., 1953.
4. *Angle-Closure Glaucoma*. Available at: https://www.glaucoma.org/glaucoma/angle-closure-glaucoma
5. Arutyunova N.D. *O dvizhenii, zabluzhdenii i voshozhdenii. Logicheskij analiz yazyka. Kosmos i haos: Konceptual'nye polya poryadka i besporyadka*. Moskva: Indrik, 2003.
6. *Pink eye (conjunctivitis)*. Available at: https://www.medicinenet.com/pink_eye/article.htm
7. *Opuhol' Abrikosova*. Available at: medbe.ru/materials/zabolevaniya-i-travmy-chlo/opukhol-abrikosova/
8. *Reestr lekarstvennyh sredstv*. Moskva: Infarmhim, 1994.
9. Hausmann Fr.J. *Einführung in die Benutzung der neufranzösischen Wörterbücher (Romanische Arbeitshefte 19*. Tübingen: Max NiemayerVerlag, 1977.
10. Bragina A.A. *Sinonimiya v literaturnom yazyke*. Moskva: Nauka, 1986.
11. *Retinoblastoma*. Available at: https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/retinoblastoma/symptoms-causes/syc-20351008/
12. *Orbikulyarnyj fenomen*. Available at: https://xn----7sbbh7akdldfh0ai3n.xnp1ai/orbikulyarnij-fenomen.html
13. *Abortion*. Available at: https://wikipedia.org/wiki/Abortion#:~:text=Abortion%20is%20the%20termination%20of,of%20an%20embryo%20or%20fetus
14. *Spontaneous abortion*. Available at: https*://slideplayer.com/slide/5737901/*

*Статья поступила в редакцию 22.12.22*

УДК 809.51-3 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-380-382

***Kho O.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: khoolga@gmail.com*

**LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT 苦 "BITTER" IN CHINESE LANGUAGE.** Phraseologisms are a layer of language that most fully embody the existing linguistic worldview of a particular language. In different languages, there are phraseological units with similar semantics that refer to a common source, but at the same time, there are phraseological units that are common only in one language. The study of the Chinese linguistic worldview has increasingly attracted the attention of linguists. Phraseological units as one of the best and specific layers of language represent a clot of cultural information. Chinese phraseological units as ready-made combinations of words that are stored in the language memory of the speakers, describing certain customs, traditions, features of life, historical events and much more, they reflect the Chinese national culture and have a national-cultural component in their semantics. The article is devoted to the study of the specifics of national culture embodied in Chinese phraseological units (成语). The paper provides a semantic analysis of Chinese phraseological units with the component 苦 "bitter", discusses foundations of metaphorical projections, describes of figurative representations, then presents a fragment of the Chinese linguistic worldview and reveals the national and cultural specificity.

*Key words:* **Chinese language, semantic analysis, phraseological units, taste metaphor, linguistic and cultural analysis.**

***О.А. Хо,*** *канд. филол. наук, ст. преп., Департамент иностранных языков и межкультурной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: khoolga@gmail.com*

# ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ 苦 «ГОРЬКИЙ» В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Фразеологизмы являются пластом языка, которые наиболее полно воплощают существующую языковую картину мира того или иного языка. В разных языках существуют фразеологические единицы со схожей семантикой, которые относятся к общему источнику, однако в то же время наблюдаются такие фразеологизмы, которые распространены только в одном языке благодаря определенным образам, характерным именно для данной культуры, таким образом посредством фразеологизмов проявляется мировидение того или иного этноса. Статья посвящена лингвокультурологическому анализу китайских фразеологизмов, а именно – 成语 (готовые выражения) с компонентом 苦 «горький», которые представляют собой фиксированные фразы, уникальные для китайской лексики, использующиеся в течение длительного исторического периода, характеризующиеся неделимостью и смысловой образностью, представляют собой компактную и фиксированную структуру. Изучается семантика образных языковых средств, приводится классификация семантических значений 苦 в контексте фразеологизмов, анализируется метафоризация вкуса «горький» в китайском языке, описываются основания метафорических проекций и образные представления, совокупность смыслов и ценностей, свойственных картине мира китайского этноса, тем самым выявляется национально-культурная специфика и моделируется фрагмент языковой картины мира.

*Ключевые слова:* **китайский язык, семантический анализ, фразеологизмы, вкусовая метафора, лингвокультурологический анализ.**

Вслед за развитием российско-китайских отношений все чаще встает вопрос понимания между народами двух лингвокультур, в связи с чем в последнее время изучение языковой картины мира китайского этноса все больше привлекает внимание лингвистов. Фразеологизмы являются пластом языка, которые наиболее полно воплощают существующую языковую картину мира того или иного языка. Телия считает, что «…в образном основании фразеологизмов отображаются характерологические черты мировидения, рефлективно соотносимые носителями языка с "языком культуры"…» [1, с. 9]. Фразеология китайского языка получила достаточно широкое освещение, однако по-прежнему вызывают большой интерес фразеологизмы с компонентом вкусовых ощущений, отражающие специфику мировосприятия китайского этноса, которые не получили достаточного освещения, таким образом, изучение новых материалов обусловливает актуальность и научную новизну данного исследования.

Объектом исследования являются фразеологические единицы (ФЕ), а именно – 成语 чэнъюй с компонентом 苦 «горький», предметом исследования выступает их семантическое значение. В статье проводится лингвокультурологический анализ фразеологизмов как фрагмента языковой картины мира с целью выявления национально-культурного компонента, содержащегося в их семантике, для чего были поставлены следующие задачи: изучение семантики образных языковых средств; классификация семантических значений 苦 в контексте фразеологизмов, анализ метафоризации вкуса «горький» в китайском языке, описание основания метафорических проекций и образные представления; описание совокупности смыслов и ценностей свойственных картине мира китайского этноса.

При проведении данного исследования использовались общенаучные методы и методы лингвокультурологического анализа.

Материалами для исследования послужили «Китайско-русский фразеологический словарь» О.М. Готлиба и Му Хуаина, 俄汉成语词典 «Русско-китайский словарь фразеологизмов» Чжоу Цзишэна, 中华成语宝库.常用成语词典 «Сокровищница китайских фразеологизмов» – словарь часто используемых фразеологизмов» Ян Чжуна.

За последние годы разработкой темы фразеологизмов китайского языка с точки зрения этнокультурного феномена, а также изучением метафор вкусовых ощущений занимались такие китайские исследователи, как Чжоу Ханьчжуй, Ли Ижун, Цин Тянь, Лю Цзоянь и др., однако такие ФЕ, как *чэнъюй*, у авторов не получили должного освещения. Таким образом, результаты, полученные в ходе лингвокультурологического анализа фразеологической единицы *чэнъюй* с компонентом 苦, могут быть использованы не только для преподавания китайского языка как иностранного в курсах лексикологии, фразеологии и др., но и для решения теоретических и практических задач в области изучения фразеологии и языковой картины мира.

В процессе исследования китайских фразеологических единиц исследователи сталкивались с проблемой определения термина «фразеологизм», из-за чего появлялись различные определения этого понятия, что приводило к сложности в исследовании ФЕ. А.Л. Семенас определяет китайские фразеологизмы как «готовые сочетания слов, которые хранятся в языковой памяти говорящих, описывая определенные обычаи, традиции, особенности быта, исторические события и многое другое, они отражают китайскую национальную культуру и имеют в своей семантике национально-культурный компонент» [2, с. 113]. Ки-

тайские фразеологические единицы (熟语) включает в себя готовые выражения (成语), привычные выражения (惯用语), пословицы (谚语), поговорки (俗语), усеченные выражения, недоговорки-иносказания (歇后语) [2, с. 113]. Статья посвящена лингвокультурологическому анализу 成语 (готовые выражения), которые представляют собой компактную и фиксированную структуру, как правило, из сочетания четырех иероглифов, фиксированные фразы, уникальные для китайской лексики, использующиеся в течение длительного исторического периода, характеризующиеся неделимостью и смысловой образностью. Источниками китайских фразеологизмов являются философские трактаты, канонические произведения, китайская народная и художественная литература, исторические хроники и др. Особенностью чэнъюев является их письменное происхождение, все они являют собой фрагменты философских, канонических произведений, китайской народной и художественной литературы, исторических хроник и др., «ставших, благодаря изысканности и отточенности своей формы и своей идиоматики, самостоятельными единицами китайского языка и китайской культуры» [3, с. 10]. В статье автор придерживается широкого подхода к определению понятия «фразеологизм», поэтому в отношении 成语 применяется термин «фразеологизмы» (фразеологические единицы ФЕ).

Фразеологизмы являются средством сохранения и передачи жизненного опыта и познания окружающей действительности, они представляют собой устойчивые высказывания, своего рода сложившиеся стереотипы того или иного народа. Согласно мнению Ю.Н. Караулова, фразеологизмы позволяют выявить «иерархию смыслов и ценностей в ее (языковой личности) картине мира, в ее тезаурусе» [4, с. 71]. Фразеологизмы делятся на «культурно обусловленные и национально-специфические» [5, с. 262]. В разных языках существуют фразеологические единицы со схожей семантикой, которые относятся к общему источнику, однако в то же время наблюдаются такие ФЕ, которые распространены только в одном языке благодаря определенным образам, характерным именно для данной культуры.

Фразеологизмы являются фрагментом языковой картины мира, посредством ФЕ проявляется национально-культурная специфика и особенности менталитета. Ю.Д. Апресян считает, что «каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира, что и обусловливает возникновение определенных языковых стереотипов, отражающих языковую ментальность и отраженных в языковой картине мира» [6, с. 50]. Таким образом, исследовав китайские фразеологизм с компонентом 苦 «горький», мы сможем глубже понять специфику мировидения китайского этноса.

Для проведения лингвокультурологического анализа указанных фразеологических единиц прежде всего стоит обратиться к китайской философии, в частности к концепции «у син» 五行 – одного из основных направлений философии Китая, в пятеричный цикл которой входят не только пять первоэлементов: почва 土, дерево 木, металл 金, огонь 火, вода 水, благодаря которым характеризуются параметры мироздания, но и пять основных вкусов: солёный 咸, горький 苦, кислый 酸, острый 辣, сладкий 甜 [7, с. 452]. Согласно данной концепции упомянутые пять вкусов играли важную роль в жизни китайского этноса, они по-прежнему встречаются в традиционной китайской медицине, кулинарии, в быту, различных традициях и ритуалах, что, в свою очередь, находит свое отражение в языке.

Первоначальное значение знака 苦 «горький» не было связано со вкусом, данный знак означал коптис китайский – растение, которое в древности использовалось в традиционной китайской медицине. Однако позднее значение 苦 приобрело значение вкуса «горький», т. к. данное растение обладало вяжущим и горьким вкусом (本义是苦菜。后引申指苦味；也引申为痛苦，苦痛的意思) [8, с. 34]. В начальный период сельскохозяйственного года (Сяо Мань) было принято есть горькую пищу. Поскольку в данный период люди подвержены кожным заболеваниям, то необходимо было соблюдать диету, при которой часто употребляли продукты, обладающие эффектом «ослабления жара и устранения сырости», китайцы называли этот обычай 吃苦 (дословно: кушать горькое) [9, с. 19]. Горький вкус стал ассоциироваться с жизненными трудностями человека, в связи с чем выражение 吃苦 (кушать горькое) приобрело метафорическое значение «хлебнуть горя» или «переносить трудности», таким образом возникла данная вкусовая метафора [10, с. 30].

Арутюнова Н.Д. отмечает, что «метафора – это троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений, для характеризации или наименования объекта, входящего в другой класс, либо для наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении», также дополняет данное определение тем, что метафора позволяет сформулировать представление, имеющее отношение к внутреннему миру человека, поскольку он моделируется по образу мира материального, лексика «физическая» является основой, используемой в метафорических смыслах, лексики «психической» [11, с. 29]. «Вкусовая рецепция складывается в процессе становления и развития лингвокультуры» [12, с. 10].

Образные выражения, мотивированные наименованиями вкусовых качеств, метафорически описывают явления жизни человека, однако, несмотря на универсальность физиологии людей, у разных народов наблюдаются различия в чувственном восприятии окружающей действительности, вследствие чего вкусовая метафора приобретает национально-культурный компонент.

«Горький» 苦 означает вкус желчи, неприятное ощущение ассоциируется с подавленным психологическим состоянием, вследствие чего генерируется соответствующее метафорическое отображение: мучения, страдания, невзгоды, печали и др. [13, с. 16]. В таких фразеологизмах, как 苦闷 «унылое настроение», 苦笑 «грустная улыбка», 受苦 «страдать», 困苦 «жить в тяготах», 苦日子 «тяжелая жизнь», 苦难 «невзгоды», 苦果 «бедственное положение», 苦恋 «безответная/несчастная любовь», 苦 имеет значения, обладающие отрицательной коннотацией – тяжёлый; мучительный, невзгоды, страдания. В таких сочетаниях, как 苦口 «резкие, но справедливые слова», 苦言 «горькая правда», 苦辞 «искренняя речь», 挖苦 «язвить», 苦имеет значения ‘резкий, жесткий, жестокий’ [14].

Однако 苦 не всегда имеет негативную коннотацию, семантическое значение 苦зависит от контекста, например, 苦心 «усердие», 苦练 «упорная учеба», 刻苦 «преодолевать трудности», 苦学 «усердно учиться», 劳苦 «усердно работать», 苦熬 «трудиться в поте лица», 坚苦 «настойчивый/выносливый», 苦战 «упорно биться», 苦行 «вести аскетическую жизнь», 勤苦 «усердно трудиться» и др., где 苦 имеет значения ‘твёрдый, упорный, настойчивый, старательный, изо всех сил, с крайним напряжением’ [14]. Для представителей китайской культуры для достижения целей или великого дела необходимо усердие и труд, считается, что труд рождает мастеров, а праздность осуждается народом как явление, чуждое его образу жизни. Усердный труд, жизненные трудности и их преодоление являются неотъемлемой частью жизни людей, поэтому для представителей китайской культуры такие сочетания имеют положительную коннотацию (埋头苦干 – самозабвенно работать, уходить с головой в работу; упорно трудиться; работать не покладая рук).

В процессе анализа 55 китайских фразеологических единиц (成语) автором выделяются следующие семантические значения苦в контексте ФЕ:

– печальный, тоскливый. Например, 愁眉苦脸 «как в воду опущенный» (дословно: хмурить брови и делать печальное лицо), 愁眉苦眼 «опечаленный» (дословно: хмурые брови и тоскливые глаза);

– жестокий, страшный, тяжелый (как чрезмерная степень, также в значении сильный, слишком, крайний). Например, 凄风苦雨 «тяжелые времена» (дословно холодные ветры и сильные дожди);

– мучения, страдания. Например, 苦海无边 «бесконечная мука» (дословно безбрежно море мук);

– терпение, настойчивость (то, что требует усилий). Например, 不辞劳苦 «не жалея сил» (дословно: не останавливаться и упорно трудиться), 攻苦食淡 «упорно трудиться» (преодолевать трудности, питаться скудно), 苦言相劝 «настойчиво убеждать»;

– резкий, грубый. Например, 苦口婆心 «резко, но справедливо критиковать» [3; 15; 16].

Среди рассмотренных ФЕ большинство фразеологизмов (в количестве 19) имеют метафорическое значение «упорный труд» (трудолюбие, несгибаемость, выносливость):

勤学苦练 – усердно учиться, упорно тренироваться; не щадить сил в учёбе и упражнениях;

吃苦耐劳 – выносливость и трудолюбие; трудиться в поте лица; быть выносливым и трудолюбивым; стойко переносить трудности.

Следующая по численности группа фразеологизмов (в количестве 13) имеет метафорическое значение «тягот и лишений» (трудности, беды, горе, испытания):

艰难困苦 – трудности и лишения; трудности и страдания;

皮肉之苦 – физические страдания, физическая боль, физические мучения.

Также выделяется группа фразеологизмов (в количестве 7) с метафорическим значением «размышлений и дум» (напряженно думать, мыслить, размышлять, быть озабоченным чем-либо):

苦思冥想 – размышлять; задумываться; предаваться думам (размышлениям); ломать голову;

В группу фразеологизмов со значением «горя и радости», как неотъемлемых составляющих человеческого существования, вошли 7 ФЕ:

苦尽甘来 – вслед за горем приходит радость; наконец улыбнулось счастье; после плохого приходит хорошее; кончились все горести и наступили счастливые дни;

酸甜苦辣 – превратности судьбы, жизненные перипетии (дословно кислое и сладкое, горькое и пряное).

Следующая по численности группа ФЕ с метафорическим значением «грусти и печали» (в количестве 6):

愁眉苦脸 – хмурить брови и делать страдающую мину; с удрученным видом; как в воду опущенный [3; 15; 16].

Среди рассмотренных фразеологизмов также выделяются две ФЕ с метафорическим значением «ожесточенные бои и тяжелые походы» (艰苦的征战) и один со значением «жаловаться/сетовать на трудности» (叫苦连天).

Таким образом, фразеологизмы с компонентом 苦 можно разделить на 7 групп со следующими метафорическими значениями:

1) упорный труд (19);
2) тяготы и лишения (13);
3) размышления и думы (7);
4) горе и радость (7);
5) грусть и печаль (6);
6) тяжелый бой (2);
7) сетовать на трудности (1).

Из данной классификации видно, что большинство фразеологизмов с компонентом 苦 имеют значение упорного труда и обладают положительной коннотацией, что составляет 35 % от всех рассмотренных ФЕ. Это объясняется трудовым воспитанием китайцев, которое уходит корнями в глубокую древность. Труд, мастерство и знание прославляется, а лень, нерадивость и невежество порицаются. Трудолюбие, готовность выполнять тяжелую работу в китайской культуре считается одним из добродетелей, в связи с этим осознание необходимости труда занимает важное место в мировоззрении китайцев, как и то, что для достижения успеха в жизни необходимо упорно трудиться, преодолевая трудности. Семантическое значение 苦 в контексте данных фразеологизмов указывает на особую интенсивность действия: крайне, сильно, упорно, с крайним напряжением, изо всех сил.

Фразеологизмы, вошедшие в группу со значением «тяготы и лишения», составили вторую по численности группу – 24%. Данные образные выражения, мотивированные наименованием вкуса «горький», метафорически описывают тяготы, лишения, трудности в жизни человека. Исходя из универсальности физиологии людей и схожести в чувственном восприятии окружающей действительности, возникает данная вкусовая метафора, которая существует во многих языках и культурах.

ФЕ с компонентом 苦 «горький» с метафорическим значением «горе и радость» как неотъемлемые составляющие человеческого существования (13%) специфичны наличием еще одного антонимичного компонента 甜 «сладкий». Согласно китайской философии Инь и Ян (阴阳), символизирующей взаимодействие крайних противоположностей (тьмы и света, отрицательного и положительного и др.), которые дополняют друг друга, образуя баланс и гармонию противоположностей, вкусы 苦 «горький» и 甜 （甘） «сладкий» в данном случае являются вкусовыми метафорами, отражающими понятия горя и радости, например, 先苦后甜 (дословно: сперва испытать горечь, а потом познать сладость) – испытать превратности судьбы. Фразеологизм 酸甜苦辣, в котором присутствуют четыре основных вкуса из пятичленной системы концепции «у син» （五行）– кислое, сладкое, горькое и пряное, также имеет такие метафорические значения, как жизненные перипетии, радости и горести жизни, превратности судьбы.

Среди фразеологизмов, входящих в группу с метафорическим значением «размышления и думы» (13 %), также есть ФЕ, которые не имеют негативной коннотации, семантическое значение 苦 «горький» в данном контексте – глубоко, интенсивно, упорно, тщательно (размышлять). Китайцам свойственно предаваться размышлениям, еще с древности у них было стремление все явления разложить по полочкам, создать иерархию. Китай славится мудростью своих философов, среди китайских мыслителей известны такие имена, как Лао Цзы, Конфуций, Мэн-Цзы и другие. ФЕ данной группы также имеют значения беспокойства и озабоченности.

Самыми малочисленными (5%) оказались фразеологизмы, которые вошли в группу «тяжелый бой», где 苦 имеет значение – свирепый, жестокий, ожесточенный, и в группу «сетовать на трудности» (叫苦不迭 – издавать бесконечные жалобы; без конца жаловаться на свою судьбу), где 苦 имеет значение – беда, горе, горесть, невзгоды. Китайцы умеют радоваться простым вещам, в китайской культуре не принято выказывать свои эмоции и жаловаться на судьбу, фразеологизмы с метафорическим значением жаловаться, сетовать (на что-либо, кого-либо) в китайском языке также малочисленны.

В результате проведенного анализа можно сделать вывод о том, что 苦 «горький» служит мотивирующей базой для вторичных номинаций, метафорически называет широкий спектр понятий. Образные слова и выражения, мотивированные вкусом «горький», метафорически характеризуют объекты и явления различных сфер действительности: эмоциональное состояние и поведение человека, отношение человека к явлениям и событиям жизни, труд человека, мыслительный процесс, коммуникация и др.

苦 «горький» в зависимости от контекста имеет следующие метафорические значения: 1) горький, горестный, тяжёлый; горько, горестно; мучительный, трагический; 2) жалкий, несчастный; бедный, убыточный, нерентабельный; 3) жестокий, сильный, страшный, чересчур, крайне, слишком, глубоко; 4) топорный, грубый, низкосортный, плохой, небрежный; 5) старательный, твёрдый, настойчивый; изо всех сил, упорно, с крайним напряжением и др.

Анализ китайских фразеологических единиц как фрагмента языковой картины мира показал, что наибольшее количество ФЕ характеризуют поведение человека, а именно – его упорный труд (представляется образ трудолюбивого, несгибаемого, выносливого человека). Автор полагает, что данные ФЕ определенно имеют в своей семантике национально-культурный компонент, как и ФЕ, характеризующие мыслительный процесс человека, в которых также отображаются характерологические черты мировидения китайского народа.

Метафорическая проекция вкуса «горький» на психологическое состояние человека (связанное с чувством печали, грусти), а также на такие понятия, как горе, тяготы, мучения, носит универсальный характер и является общей для многих языков.

Таким образом, фразеологизмы как неотъемлемый элемент языковой картины мира являются важным средством для понимания и изучения мировидения китайского этноса. Китайские фразеологизмы специфичны не только своей структурой (в данном случае 成语 графически представлен четырьмя иероглифами), но главным образом тем, что в большинстве своем в полной мере отражают национальную специфику.

Цель и задачи данного исследования в целом были выполнены, результаты работы дают теоретический и практический материал для дальнейшего проведения сравнительного анализа фразеологизмов китайского и других иностранных языков.

Библиографический список


1. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры. *Фразеология в контексте культуры.* Москва: Языки славянской культуры, 1999: 13–24.
2. Семенас А.Л. *Лексика китайского языка*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2005.
3. Готлиб О.М., Му Х. *Китайско-русский фразеологический словарь. Около 3 500 выражений*. Иркутск: Издательство ИГУ, 2019.
4. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
5. Гак В.Г. Национально-культурная специфика меронимических фразеологизмов. *Фразеология в контексте культуры.* Москва: Языки русской культуры, 1999: 260–265.
6. Апресян Ю.Д. Избранные труды. *Лексическая семантика (синонимические средства языка)*. Москва: Школа «Языка русской культуры», 1995; Т. 1: 3–69.
7. Кобзев А.И., Титаренко М.Л., Лукьянов А.Е. *Духовная культура Китая*. Москва: Восточная литература, 2006: 451–452.
8. 李学勤主编. *字源*. 天津古籍出版社. 2013 年. 1420 页.
9. 周诗虹. 中医特色康复的优势与发展战略. *中医药管理杂志*. 2019 年. 第 17 期. 19–40 页.
10. 朱志国. 中国菜的历史文化特色. *开封教育学院学报*. 2017 年. 第 08 期. 13–30 页.
11. Арутюнова Н.Д. *Теория метафор*. Москва: Прогресс, 1990.
12. Костяев А.И. *Вкусовые метафоры и образы в культуре*. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
13. 崔赫凝. 汉语基本味觉形容词的概念隐喻分析. *顺德职业技术学院*, 2019 年. 第 4 期. 10–16 页.
14. *现代汉语词典*(第6版). 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 北京商务印书馆, 2012 年. 1790 页.
15. 周纪生, 仇潞培, 章其编. *俄汉成语词典*. 湖北人民出版社, 1984 年. 722 页.
16. 杨忠.*中华词典宝库·常用成语词典北京*.人民日报出版社, 2004 年. 1193 页.


References


1. Teliya V.N. Pervoocherednye zadachi i metodologicheskie problemy issledovaniya frazeologicheskogo sostava yazyka v kontekste kul'tury. *Frazeologiya v kontekste kul'tury.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 1999: 13-24.
2. Semenas A.L. *Leksika kitajskogo yazyka*. Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2005.
3. Gotlib O.M., Mu H. *Kitajsko-russkij frazeologicheskij slovar'. Okolo 3 500 vyrazhenij*. Irkutsk: Izdatel'stvo IGU, 2019.
4. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
5. Gak V.G. Nacional'no-kul'turnaya specifika meronimicheskih frazeologizmov. *Frazeologiya v kontekste kul'tury.* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999: 260-265.
6. Apresyan Yu.D. Izbrannye trudy. *Leksicheskaya semantika (sinonimicheskie sredstva yazyka)*. Moskva: Shkola «Yazyka russkoj kul'tury», 1995; T. 1: 3-69.
7. Kobzev A.I., Titarenko M.L., Luk'yanov A.E. *Duhovnaya kul'tura Kitaya*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2006: 451-452.
8. 李学勤主编. *字源*. 天津古籍出版社. 2013 年. 1420 页.
9. 周诗虹. 中医特色康复的优势与发展战略. *中医药管理杂志*. 2019 年. 第 17 期. 19–40 页.
10. 朱志国. 中国菜的历史文化特色. *开封教育学院学报*. 2017 年. 第 08 期. 13–30 页.
11. Arutyunova N.D. *Teoriya metafor*. Moskva: Progress, 1990.
12. Kostyaev A.I. *Vkusovye metafory i obrazy v kul'ture*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
13. 崔赫凝. 汉语基本味觉形容词的概念隐喻分析. *顺德职业技术学院*, 2019 年. 第 4 期. 10–16 页.
14. *现代汉语词典*(第6版). 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 北京商务印书馆, 2012 年. 1790 页.
15. 周纪生, 仇潞培, 章其编. *俄汉成语词典*. 湖北人民出版社, 1984 年. 722 页.
16. 杨忠.*中华词典宝库·常用成语词典北京*.人民日报出版社, 2004 年. 1193 页.


*Статья поступила в редакцию 19.01.23*

УДК 81'36=512.31 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-383-385

***Darzhaeva N.B.,*** *Doctor of Sciences (Philology), senior research associate, Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies of Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Ulan-Ude, Russia), E-mail: dnadezhda@mail.ru*

**LANGUAGE MEANS OF EXPRESSING EMOTIONS IN KH. NAMSARAEV'S NOVEL "TSYREMPIL".** The article deals with a novel "Tsyrempil" by a founder of Buryat literature Khotsa Namsaraev from the point of view of the emotionality of the text. The objective of the study is to identify and analyze linguistic means of representing emotions in this novel. Emotives presented at the lexical, morphological and syntactic levels are investigated. National specificity is revealed through the ways and means of representing emotions in written speech. The Buryat text is characterized by reduplication of verbal and nominal forms and duplication of structures of parts in a complex sentence. The following research methods are used: linguistic observation, description, introspection, methods of contextual and component analysis. The author comes to the conclusion that in the Buryat literary text, emotions are mainly manifested by affectives and emotionally expressive syntactic means.

*Key words:* **Buryat language, vocabulary, morphology, representation of emotions, emociology.**

***The research was carried out within the state assignment (project Man's World in Mongolian Languages: Analysis of Expressive Means of Emotional Breadth, № 121031000258-9)***

***Н.Б. Даржаева,*** *д-р филол. наук, ст. науч. сотр., Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Института монголоведения, буддологии и тибетологии Сибирского отделения Российской академии наук, г. Улан-Удэ, E-mail: dnadezhda@mail.ru*

# ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ПОВЕСТИ Х. НАМСАРАЕВА «ЦЫРЕМПИЛ»

В статье рассматривается повесть «Цыремпил» – основоположника бурятской литературы Хоца Намсараева с точки зрения эмоциологии текста. Цель исследования состоит в выявлении и анализе языковых средств репрезентации эмоций в данной повести. Исследуются эмотивы, представленные на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. В ходе исследования выявляется национальная специфика в способах и средствах репрезентации эмоций в письменной речи. Для бурятского текста характерны редупликации глагольных и именных форм, а также дублирования структур частей сложного предложения. Применялись следующие методы исследования: лингвистическое наблюдение, описание, интроспекция, методы контекстного и компонентного анализа. Автор приходит к выводу о том, что в бурятском художественном тексте эмоции в основном манифестируются аффективами и эмоционально-экспрессивными синтаксическими средствами.

*Ключевые слова:* **бурятский язык, лексика, морфология, репрезентация эмоций, эмоциология.**

***Статья подготовлена в рамках государственного задания (Мир человека в монгольских языках: анализ средств выражения эмотивности), № 121031000258-9)***

Мир эмоций человека сложен и многогранен, и наиболее полно и адекватно он передается через устную речь, сопровождаемую соответствующими невербальными способами – поведением, мимикой, жестами, интонацией. С этой точки зрения письменная речь значительно уступает устной по накалу эмоций, и степень эмоциональности текста зависит от мастерства автора и используемых им средств репрезентации эмоций. Однако есть мнение, что письменная речь «…позволяет выразить эмоции более тонко, в некотором смысле более осознанно» [1, с. 77]. Эмоции описываются в тексте различными языковыми средствами и обозначаются на письме пунктуацией. В лингвистике даже сформировалась отдельная дисциплина – эмоциология текста, изучающая вопросы реализации эмотивной функции в письменном тексте [там же].

В последнее время в лингвистике актуальны работы, посвященные национальной специфике репрезентации эмоций в речи, например, Н.В. Зотова [1], Н.А. Красавский [2], В.И. Озюменко [3], А.И. Остапенко [4], и другие. В монгольских языках исследования на эту тему только начинаются: Одончимэг [5], И.М. Митриев, Т.С. Есенова [6], Е.В. Сундуева [7], Н.М. Мулаева [8], Б.Д. Цыренов [9].

Таким образом, актуальность нашего исследования проистекает из задач эмоциологии текста и поиска национальной специфики в репрезентации эмоций. Цель статьи состоит в выявлении языковых средств экспрессии эмоций в повести основоположника бурятской художественной литературы Хоца Намсараева «Цыремпил» [10]. Эта повесть выбрана неслучайно: она рассказывает о тяжелой жизни юноши-батрака, терпящего унижения и гонения со стороны богача Бадмы и гулвы (главы) улуса, поэтому текст полон драматических сцен. Мы рассмотрим лексические, морфологические и синтаксические эмотивные средства, используемые в тексте.

В ходе исследования применялись следующие методы: лингвистическое наблюдение, описание, интроспекция, методы контекстного и компонентного анализа. Научная новизна состоит в том, что впервые исследуются средства репрезентации эмоций в бурятском художественном тексте. В своем исследовании мы опирались в основном на труды российских ученых, в частности на положения, разработанные основателем лингвистической школы по изучению эмоций В.И. Шаховским [11], а также Н.В. Зотовой [1], Н.А. Красавского [2] и других.

**1. Лексические средства выражения эмоций**

В лингвистической литературе прежде всего различают эмотивы, называющие эмоции, и выражающие их. В первом случае осуществляется номинативная функция эмотивной лексемы (например, *баяр* – 'радость'), во втором – выражение (манифестация) эмоционального состояния (*жаалда ехэ* – 'Ах, черт возьми!'). Обратим внимание, что эмотивы, выражающие эмоции, как правило, содержатся в диалогах и репликах героев. Лексические эмотивы также делятся на аффективы (с эмотивным значением) и коннотативы (эмотивная семантика имеет статус коннотации) [11, с. 100]. Однако в реальном тексте порой их трудно отличить, поэтому к аффективам мы относим только междометия и некоторые послелоги, безусловно являющиеся однозначными эмотивами. Для того чтобы лексема стала эмотивной, необходимы некоторые предпосылки: одна из них – наличие оценочного компонента в семантике. «Для формирования эмотивной семантики необходимо наличие в смысловой структуре слова актуальных или виртуальных оценочных компонентов. Самым мощным фактором, предопределяющим эмотивную семантику слова, является человеческий фактор. От отношения субъекта к отражаемому словом объекту зависит не только появление коннотации в слове, но и её актуальный эмоциональный знак: плюс или минус» [12, с. 111].

Во многих языках мира лексические единицы с компонентом-зоонимом обладают потенциалом в выражении эмоций, особенно отрицательных. В повести Х. Намсараева встретились, прежде всего, эмотивные зоолексемы (11 случаев употребления), используемые в качестве бранных слов, например, *үлэгшэн* 'сука, стерва', *нохой* 'собака', *гахай* 'свинья'. Эти зоолексемы и другие бранные слова приобретают эмоциональную негативную окраску особенно в сочетании с прилагательными *хара* 'черный' или *хүхэ* 'синий': *хара нохой* 'проклятая собака (букв.: черная)', *хүхэ үлэгшэн* 'проклятая стерва (букв.: синяя)', *хара эмэ* 'проклятая женщина (букв.: черная)' и т. д. Примеры:

(1) *Яажа байһан* ***үлэгшэн*** *гээшэбши!*
'Ну что же ты делаешь, стерва!' (с. 223).

(2) *Эрые бэдэржэ һалхитаһан* ***хара эмэ***
'Ветреная проклятая женщина' (с. 250).

Следует отметить, что среди зоолексем не обнаружены названия пяти видов домашних животных, особо почитаемых в монгольском мире: корова, верблюд, лошадь, овца, коза.

Кроме бранных слов, автор повести использует единственное слово, выражающее жалость и сочувствие, – *барһан* 'бедняга, милый' (14 случаев употребления):

(3) *Ээ* ***барһан*** *гэжэ хари даа!*
'Ээ, вот бедняга!' (с. 228).

Для усиления выражаемых эмоций автор использует специфическое лексическое средство – парные глаголы, близкие по значению (25 случаев употребления):

(4) *Юу хулисэхэ гэжэ, арилаг һандаг саашаа…*
'Нечего прощать, пусть убирается прочь (букв.: убирается разрушается)' (с. 241).

По мнению ученых, междометия, как никакие другие средства, ярко и интенсивно передают эмоциональное состояние героя (26 случаев употребления). В повести встречаются разнообразные аффективы, например: *Ай, зайлуул!* 'Избави боже!' – испуг (с. 242, 262, 274, 275 и т. д.), *Гайха ехэ* 'Вот тебе и на!' – удивление (с. 237), *Халагни халаг даа*; *Ай халаг даа* 'Эх, жаль!' – сожаление (с. 237, 262, 264), *Ай, зайлуул, эзжэ хаажа бай ехэ!* 'Избави боже, как бы чего

не вышло!' – опасение (с. 242), *Шолмые шамай!* 'Черт бы тебя побрал!' – гнев (с. 246), *Яа гээбши* 'ну и что' – гнев (с. 275).

Но в большинстве случаев их значение возможно определить только в контексте: *Ай даа!* 'Эх, горе' – главный герой с жалостью к себе (с. 218); *Ээ даа! Иимэл ха һэн даа!* 'Эх, я так и знала!' – героиня с досадой и злостью (с. 223); *Аххa даа сааша* 'Эх, черт побери' – героиня произносит с досадой (с. 242, 262).

По нашему мнению, послелог ***саашаа*** 'дальше, прочь' (8 случаев употребления) можно отнести к аффективам, поскольку он в сочетании с повелительными формами глагола «выражает грубое усиление приказания… или вынужденное согласие» [13, с. 379].

(5) *…энээнэйнгээ арһа мяхынь хуула* ***саашань!***

'Сдери вот с этой три шкуры! (букв.: кожу и мясо прочь!)' (с. 223).

**2. Морфологические средства выражения эмоций**

Среди морфологических средств в повести обнаружен уменьшительно-ласкательный аффикс *-хАн*, с помощью которого выражаются эмоции умиления, жалости:

(6) *Эй, шолмо****хон*** 'Эй, чертовка' – ласковое обращение к своей корове (с. 216).

Частицы также участвуют в выражении эмоционального состояния говорящего: например, многозначная частица *даа* (25 случаев употребления) всегда смягчает формы повелительного наклонения до просьбы:

(7) *Сэлмэг һайхан сэдьхэлээ бу зобоо* ***даа!***

'Пожалуйста, не мучай свою чистую добрую душу!' (с. 222).

Другая модальная частица *дahaa* (2 случая употребления) усиливает выражаемые эмоции возмущения и гнева, например:

(8) *Нохойнууд* ***дahaa***

'Собаки паршивые' (с. 304).

Эта частица усиливает только отрицательные эмоции.

Рассмотрим теперь эмоционально-экспрессивные синтаксические средства, затем стилистические приемы и фигуры.

**3. Синтаксические средства выражения эмоций**

**Пунктуационное оформление эмоциональной интонации** является универсальным средством отражения на письме эмоций говорящего. Среди синтаксических средств репрезентации эмоций в исследуемой повести самыми распространенными являются восклицательные предложения, затем вопросительные, а также предложения с многоточием. Восклицательный знак выражает самые разнообразные эмоции: от восторга, восхищения до ненависти, гнева (90 случаев употребления). Сочетание восклицательного и вопросительного знаков свидетельствует о повышенном эмоциональном возбуждении:

(9) *Арюухан Должодни, хаанаһаа ерэбэш, хаанаһаа ерэбэш!?*

'Моя милая Должод, откуда ты пришла, откуда ты пришла!?' (с. 309).

В отличие от восклицательного знака, вопросительный знак менее экспрессивен (10 случаев употребления):

(10) *Яатараа ногтошоо гээшэбта?*

'Как сильно же Вы опьянели?' (с. 253).

Многоточие свидетельствует об эмоциональной паузе (3 случая употребления):

(11) *Зоболон эдлэхэл гэжэ турэһэн хүн бэээ-б…*

'Наверное, я родился, чтобы испытать только страдания…' (с. 218).

**Обращения –** также распространенное средство выражения эмоционального отношения говорящего к другим действующим лицам (14 случаев употребления). Пример:

(12) *Ай, хулгайша* ***хара нохой!***

'Эй, проклятая вороватая собака!' (с. 249)

**Стилистические фигуры**. Из стилистических фигур в повести нами отмечены риторический вопрос, риторическое восклицание и повтор.

**Риторический вопрос** – одна из самых распространенных фигур, с ее помощью выражается напряженное эмоциональное состояние говорящего (10 случаев употребления). В отличие от обычного вопросительного предложения, здесь не требуется ответ на вопрос. Риторический вопрос может передавать следующие эмоции: гнев, досада, изумление, возмущение, раздражение и т. п.

(13) *Юун үри_шэрэеэ хэлээ гээшэб?* – 'Про какой еще долг сказал?' (с. 217).

При особо напряженной эмоциональной ситуации после вопросительного знака ставится восклицательный:

(14) *Яажа хайшаа арилшадаг юм гээшэб?!*

'Ну куда могла пропасть?!' (с. 242).

**Риторическое восклицание** – также является яркой выразительной фигурой в арсенале средств выражения эмоций в бурятском языке (5 случаев употребления).

В следующем контексте старик возмущается из-за сильной жары:

(15) *Юун гэһэн халуун хатуу болобо гээшэб!* – 'Ну что за жара наступила!' (с. 207).

**Повторы** выполняют усилительно-выделительную функцию, передавая различные эмоции: восхищение, удивление, раздражение, гнев, досаду, сомнение и т. д. (13 случаев употребления). Например, героиня Должон, увидев разъяренного отца, в тревоге и беспокойстве повторяет:

(16) *Аба ерээл, аба ерээл!* – 'Отец пришел, отец пришел!' (с. 249).

В повести обнаружен уникальный способ выражения крайней решимости героя с помощью повторения корневой основы *зобо-* 'страдать' в именных и глагольных формах:

(17) *…юуншье болог даа, зобо-хо зоболон-гынь зоб-уужа-м* – будь что будет, пусть я буду страдать теми страданиями, что предстоит выстрадать (с. 218).

Сама **структура конструкции** также может передавать душевный настрой говорящего. Так, в следующем примере высказывание построено на дублировании уступительной конструкции и входящих в нее лексем, что выражает усиление переживаемых эмоций, в данном случае – решительность главного героя преодолеть все жизненные трудности.

(18) *Зобоош һаа жаргаха үдэр байха, зудтааш һаа тэнхэхэ үдэр байха.* –

'Хоть и мучиться, придет день блаженствовать, хоть и голодать, придет день набираться сил' (с. 222).

Дублирование императивной конструкции (12 случаев употребления) помогает автору передать эмоциональное состояние сопереживания героя:

(19) *Сэлмэг һайхан сэдьхэлээ бу зобоо даа, сэсэг һайхан бэеэ бу хиртээ даа!* –

'Не мучай свою чистую красивую душу, не пачкай свое красивое тело, подобное цветку' (с. 222).

Таким образом, можно заключить, что в бурятской повести «Цыремпил» автор использовал огромный и разнообразный арсенал языковых средств, манифестирующих эмоциональные состояния и эмоциональные «взрывы» героев. Проведенный анализ использования средств различных уровней языка показал, что в большинстве случаев для выражения эмоций используются средства лексического и синтаксического уровней. Как показывает статистический подсчет, в основном востребованы редуплицированные (парные) глагольные и именные формы, усиливающие эмоциональность текста, а также многочисленные междометия, являющиеся основными средствами репрезентации эмоций. Из средств морфологического уровня используется небольшое количество частиц и послелогов. Кроме того, обнаруживаются все известные эмоционально-экспрессивные синтаксические средства и стилистические фигуры. Для бурятской повести характерно дублирование структур частей сложного предложения для выражения эмоций. Наблюдается преобладание риторических вопросительных и восклицательных конструкций, обращений. В меньшей степени встречаются такие стилистические приемы, как инверсия и умолчание – по всей видимости, это связано с жестким порядком слов в бурятском предложении. Исследование редупликации как способа выражения эмоций представляется перспективным направлением в изучении эмотивов.

Библиографический список


1. Зотова Н.В. Репрезентация эмоций в художественном тексте (на материале произведений эвенкийского писателя Н. Калитина). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 3 ч. Тамбов: Грамота. 2016; Ч. 1, № 10 (64): 76–79.
2. Красавский Н.А. *Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах:* монография. Москва: Гнозис, 2008.
3. Озюменко В.И. Выражение эмоций грамматическими средствами английского языка. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Лингвистика. 2015; № 1: 126–143.
4. Остапенко А.И. К вопросу о синтаксических средствах выражения эмоций в английском языке: прагматический аспект. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2008; № 1: 92–101.
5. Одончимэг Т. Окказиональная вербализация эмоций носителями монгольского и русского языков (на материале с отрывками фильмов). *Вестник АлтГТУ им. И.И. Ползунова.* 2010; № 1-2: 121–126.
6. Митриев И.М., Есенова Т.С. Радость и улыбка как знаки эмоциональной сферы калмыков. *Oriental Studies*. 2013; № 6 (4): 56–60.
7. Сундуева Е.В. Обсценная лексика бурятского языка. *Томский журнал ЛИНГ и АНТР. Tomsk Journal LING & ANTHRO*. 2016; № 2 (12): 49–56.
8. Мулаева Н.М. Эмотивные глаголы в калмыцком героическом эпосе «Джангар». *Oriental Studies*. 2020; Т. 13, № 4: 1103–1120.
9. Цыренов Б.Д. Эмотивы со значением 'злость, гнев' в монгольских языках. *Вестник Бурятского государственного университета. Филология.* 2022; № 2: 58–66.
10. Намсараев Х. *Собрание сочинений:* в 5 т. Рассказы и повести. Улан-Удэ: Бурят-Монгольское книжное издательство, 1957.
11. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*. Москва: ЛКИ, 2008.
12. Ильюшина Е.С. Представление эмоций в языке и речи. *Проблемы языка*. Москва, 2013: 109–111.
13. Черемисов К.М. *Бурятско-русский словарь*. Москва: Издательство «Советская энциклопедия», 1973.

References

1. Zotova N.V. Reprezentaciya `emocij v hudozhestvennom tekste (na materiale proizvedenij `evenkijskogo pisatelya N. Kalitina). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 3 ch. Tambov: Gramota. 2016; Ch. 1, № 10 (64): 76-79.
2. Krasavskij N.A. *`Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj lingvokul'turah:* monografiya. Moskva: Gnozis, 2008.
3. Ozyumenko V.I. Vyrazhenie `emocij grammaticheskimi sredstvami anglijskogo yazyka. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Lingvistika. 2015; № 1: 126-143.
4. Ostapenko A.I. K voprosu o sintaksicheskih sredstvah vyrazheniya `emocij v anglijskom yazyke: pragmaticheskij aspekt. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2008; № 1: 92-101.
5. Odonchim`eg T. Okkazional'naya verbalizaciya `emocij nositelyami mongol'skogo i russkogo yazykov (na materiale s otryvkami fil'mov). *Vestnik AltGTU im. I.I. Polzunova.* 2010; № 1-2: 121-126.
6. Mitriev I.M., Esenova T.S. Radost' i ulybka kak znaki `emocional'noj sfery kalmykov. *Oriental Studies*. 2013; № 6 (4): 56-60.
7. Sundueva E.V. Obscennaya leksika buryatskogo yazyka. *Tomskij zhurnal LING i ANTR. Tomsk Journal LING & ANTHRO*. 2016; № 2 (12): 49-56.
8. Mulaeva N.M. `Emotivnye glagoly v kalmyckom geroicheskom `epose «Dzhangar». *Oriental Studies*. 2020; T. 13, № 4: 1103-1120.
9. Cyrenov B.D. `Emotivy so znacheniem 'zlost', gnev' v mongol'skih yazykah. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2022; № 2: 58-66.
10. Namsaraev H. *Sobranie sochinenij:* v 5 t. Rasskazy i povesti. Ulan-Ud`e: Buryat-Mongol'skoe knizhnoe izdatel'stvo, 1957.
11. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*. Moskva: LKI, 2008.
12. Il'yushina E.S. Predstavlenie `emocij v yazyke i rechi. *Problemy yazyka*. Moskva, 2013: 109-111.
13. Cheremisov K.M. *Buryatsko-russkij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo «Sovetskaya `enciklopediya», 1973.

*Статья поступила в редакцию 23.01.23*

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-385-387

***Ivanova Yu.V.,** teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: beautiful-8383@mail.ru*

**THE EVOLUTION OF THE PROTAGONIST/ANTOGONIST DICHOTOMY IN WORKS BY CHARLES DICKENS (BASED ON THE RESEARCH OF THE CONCEPT "AGE").** The main task of the study is to reveal dynamics of changes in personal qualities of characters during the transition from one age to another in works by Charles Dickens. The work solves such tasks as studying the means of nominating the components of the protagonist/antoganist dichotomy and fulfilling their semantic analysis, as well as comparing frequency of verbalization of components of the dichotomy within all ages. The obtained data are used to summarize the overall results and describe the overall picture of the development of the humanistic component from birth to old age. The results of the study may help to contribute to the understanding the hidden meaning of the works by Charles Dickens, as it is conducted using the semantic-cognitive method of cognitive linguistics, in which the analysis of linguistic signs contributes to the penetration into the consciousness of the author of the text.

*Key words:* **featured concept, imaginative text, semantic-cognitive method, cognitive linguistics.**

***Ю.В. Иванова,** ст. преп., Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: beautiful-8383@mail.ru*

# ЭВОЛЮЦИЯ ДИХОТОМИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ/ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ ГЕРОЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНЦЕПТА «ВОЗРАСТ»)

Основной целью данного исследования являлось изучение динамики изменения личностных качеств героев при переходе из одного возраста в другой в произведениях Чарльза Диккенса. В ходе достижения поставленной цели были решены такие задачи, как изучение средств номинации компонентов дихотомии *положительный/отрицательный герой* и их семантический анализ; сравнение частотности вербализации компонентов дихотомии в рамках всех возрастов. Полученные данные были использованы для подведения общих итогов и описания общей картины развития гуманистической составляющей от рождения человека до глубокой старости. Результаты исследования помогут внести вклад в понимание скрытого смысла произведений Чарльза Диккенса, так как оно было проведено с помощью семантико-когнитивного метода когнитивной лингвистики, при котором анализ языковых знаков способствует проникновению в сознание автора текста.

*Ключевые слова:* **художественный концепт, художественный текст, семантико-когнитивный метод, когнитивная лингвистика.**

Актуальность данной работы обусловлена востребованностью исследований концептологической направленности по причине антропоцентрического характера современной науки о языке и возрастающей необходимостью изучения скрытых смыслов, стоящих за языковым знаком в художественном тексте.

Целью данного исследования является изучение изменений вербализации дихотомии *положительный/отрицательный* герой в произведениях Ч. Диккенса в рамках концепта «возраст», в состав которого входят субконцепты «детство», «юность», «зрелость», «старость». Для достижения цели необходимо решить ряд задач:

1) проследить изменения в номинации компонентов дихотомии в зависимости от возрастного периода;

2) провести анализ сем, образующих компоненты *положительный/отрицательный герой* и изучить изменение их содержания в период детства, юности, зрелости и старости;

3) определить изменения в частотности вербализации компонентов дихотомии *положительный/отрицательный герой* в разных возрастах.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые объектом комплексного лингвокогнитивного исследования становится дихотомия *положительный/отрицательный герой*, представленная в художественной картине мира Чарльза Диккенса.

Теоретическая значимость заключается в том, что в работе получило развитие применение семантико-когнитивного подхода к исследованию концептов на материале художественного текста, что может быть использовано как основа исследования других художественных концептов. Практическая ценность исследования состоит в том, что результаты исследования могут быть в дальнейшем использованы в теоретических дисциплинах и практических курсах по анализу художественного текста.

Автор художественного произведения не стремится передать точное описание мира, его цель – создать образ мира, пропущенного сквозь призму собственного сознания. Е.Б. Борисова характеризует художественный образ как реальную действительность, созданную автором посредством слов и композиции [1].

Как отмечает З.Р. Хачмафова, разделяя точку зрения Е.М. Залогиной, художественный образ трансформируется в словесный образ (Хачмафова, 2010, с. 111).

Мы считаем, что способом вербализации образа может быть не только языковой знак, а также сюжет и композиция, и для нашего исследования важен тот аспект, что образ является отражением концепта [2, с. 22–24].

В настоящее время методы когнитивной лингвистики, занимающейся исследованием сознания представителей культуры посредством анализа языковых знаков, являются тем инструментом, который способен помочь исследователю проникнуть в скрытый смысл произведения. Концепт, представляя собой комплексную единицу, объединяющую языковую, видимую оболочку и скрытые, ментальные компоненты, как нельзя лучше проявляет свои свойства в рамках художественного текста. Изучению художественных концептов посвящены многочисленные работы современных исследователей [3; 4; 5].

Традиционно способом вербализации концепта принято считать языковой знак. Однако художественный концепт не является концептом в чистом виде, а представляет собой единицу комплексного характера, отражающую особенности построения художественного текста, для которого характерна образность и непрямолинейность.

В нашем исследовании мы рассматриваем модель номинации, состоящую из нескольких компонентов: 1) *прямая номинация* [6, с.45] – самый простой способ обнаружения концепта в художественном тексте; 2) *косвенная номинация* – вслед за В.В. Катерминой мы полагаем, что данный вид номинации возможен посредством дескрипции или экспрессии, и его можно охарактеризовать как «номинацию в контексте» или «контекстно приращенное значение» [6, с. 45]; 3) *сюжетная коннотация* – характеристика образа, героя или события на уровне сюжета [7, с. 77]. Таким образом, в ходе анализа художественного произведения

исследователю важно работать с лексическими единицами и их синонимами и крайне важно анализировать законченные по смыслу микротексты или отрезки повествования, в которых вербализован концепт или его признаки.

На сегодняшний день оптимальным методом изучения концептов является *семантико-когнитивный* метод [8]. Его использование предполагает комплексное изучение языковой стороны концепта (изучение и построение номинативного поля), далее предполагается семантический анализ языкового материала, подсчет и группировка полученных данных в виде модели, представляющей собой ядро (базовые характеристики концепта) и периферию в виде слоев, где предъядерные слои состоят из наиболее частотно вербализованных значений. Считается, что признаки, приближенные к ядру, имеют наибольшую значимость для автора, а отдаленность от ядра придает им фоновый характер. Признаки концепта, образующие его содержание, называются *когнитивными.*

Обратимся к рассмотрению особенностей вербализации когнитивного признака «доброта» в рамках субконцепта «детство». Во-первых, данный когнитивный признак является предъядерным (25,5%). Во-вторых, для него характерно разнообразие сем: *воображение и вера в сказки, врожденная доброта, человеколюбие, детская дружба, неиспорченность, божественность.* Номинация когнитивных признаков представлена тремя компонентами: косвенная и прямая номинация, сюжетная коннотация.

Семы, входящие в состав когнитивного признака «доброта», вербализованы следующим образом: семы *воображение* и *врожденная доброта* вербализованы тремя компонентами; сема *человеколюбие*, *детская дружба, неиспорченность* – посредством косвенной номинации; *божественность* – посредством прямой номинации [9].

В качестве примера прямой номинации обратимся к семе *врожденная доброта*, вербализованной в контексте, связанном с героем Оливером Твистом («Оливер Твист»):

*But nature or inheritance had implanted a good sturdy spirit in Oliver's breast* [10]. – *Но природа или наследственность вживила в душу Оливера стойкий добрый дух* [11].

*To implant* – 'to put an organ, group of cells, or device into the body in a medical operation' [12]; *вживлять* – 'поместить орган, группу клеток или устройство в организм во время медицинской операции'(здесь и далее перевод автора – *Ю. И.*).

Глагол входит в состав словосочетания *implanted by nature or inheritance* и подчеркивает врожденный характер этой характеристики героя.

*Sturdy* – 'strong and determined' [13]; *крепкий* – 'сильный и решительный'.

Данное прилагательное подчеркивает силу добрых качеств Оливера Твиста.

Данная сема также вербализована при описании внешнего вида мальчика, когда преступник, захвативший его и не отпускающий его на волю, следующим образом объясняет свою заинтересованность в Оливере:

– *… wot makes you take so much pains about one chalk-faced kid, when you know there are fifty boys snoozing about Common Garden every night, as you might pick and choose from? – Because they're of no use to me, my dear,… not worth the taking. Their looks convict 'em when they get into trouble* [10].

– *...почему ты так переживаешь из-за одного бледного мальчишки, если каждый вечер на Коммон Гарден околачивается по пятьдесят мальчишек, из которых ты можешь выбрать любого? – Потому что они мне ни к чему, моя дорогой... – нечего и говорить. Как только они попадутся, их внешний вид вынесет им виновный приговор* [11].

*Convict* – 'to decide officially in a law court that someone is guilty of a crime' – [12];*признать виновным* – 'официально решить в суде, что кто-то виновен в преступлении'.

Из данного примера становится понятным, что внешний вид Оливера Твиста отражает его внутреннюю безгрешность и доброту.

Третий способ вербализации данной семы – через сюжетную коннотацию. Анализ поведенческой доминанты Оливера Твиста показал высокую частотность повторяющихся сцен, когда ребенок не принимает предлагаемый шайкой преступников образ жизни, но, попав в дом к благородному джентльмену, напротив, чувствует себя в своей стихии, среди книг и образованных благочестивых людей.

Обратимся к примеру ребенка *отрицательного героя* (17,5%), для которого характерна косвенная номинация.

Интересным, на наш взгляд, является пример описания отрицательного героя из романа «Оливер Твист»:

*He was short of his age: with rather bowlegs, and little, sharp, ugly eyes. His hat was stuck on the top of his head so lightly, that it threatened to fall off every moment and would have done so, very often, if the wearer had not had a knack of every now and then giving his head a sudden teitch…. He wore a man's coat, which reached nearly to his heels. He had turned the cuffsback, halfway up his arm, to get his hands out of the sleeves* [10]. – *Он был невысокого роста: довольно кривоногий, с маленькими, острыми, уродливыми глазками. Его шляпа была так легко нахлобучена на макушку, что каждую минуту грозила свалиться, и делала бы это очень часто, если бы владелец не умел время от времени резко дергать головой…На нем было мужское пальто, доходившее ему почти до пят. Он отвернул манжеты на полпути вверх по руке, чтобы вытащить руки из рукавов…* [11].

Ребенок копирует манеру одеваться и вести себя у взрослых, поэтому можно провести параллель между нелепым внешним видом и поведением, не типичным для детей, а навязанным взрослыми.

В полевой структуре субконцепта «юность» когнитивный признак *положительный герой* (16,5%) находится на втором месте от ядра, а когнитивный признак *прочность* (13,5%) следует прямо за ним. Когнитивный признак *положительный герой* вербализован комплексно, посредством трех компонентов, высока частотность случаев прямой номинации посредством прилагательного *good* – 'хороший'. Кроме того, высока частотность косвенной номинации посредством синонимичных лексем с положительным коннотативным значением. Когнитивный признак *порочность* вербализован косвенно и посредством сюжетной коннотации. Кроме того, как говорилось нами ранее, «юность» рассматривается как период жизни, во время которого пороки начинают «пускать корни» [14].

В рамках субконцепта «зрелость» грань между компонентами дихотомии *положительный /отрицательный герой* стирается, происходит образование единого когнитивного признака *многообразие судеб,* вербализованного косвенно или посредством сюжетной коннотации и являющегося предъядерным и занимающего предъядерное положение (45%). В период зрелости автор не акцентирует внимание на гуманистической составляющей, не рисует человека добрым или злым, обращая внимание на многогранность характеров и жизненного пути. Прежде всего, это отражается в выборе лексики для номинации. Автор избегает лексических средств с повышенной эмоциональной окраской, например, божественности или порочности, даже в контексте, связанном с безусловно отрицательными героями [15].

В рамках субконцепта «старость» компонент *положительный герой* находится на втором месте от ядра (19%), компонент *отрицательный герой* следует за ним (16%). Первый компонент дихотомии вербализован посредством прямой номинации и сюжетной коннотации, второй компонент – косвенно.

Мы отметили четкое разграничение положительных и отрицательных героев и использование прямой номинации с момента знакомства героя с читателем. Например, Ч. Диккенс с первых строк имплицирует когнитивный признак «положительный персонаж» при описании помощницы мистера Браунлоу – пожилой женщины миссис Бедуин, называя ее *a motherly old lady* – 'по-матерински добрая пожилая женщина'.

*Motherly* – 'a motherly woman treats other people with a lot of kindness and love and tries to make certain they are happy' [13]; *по-матерински* – 'относиться к людям с большой добротой и любовью и стараться сделать так, чтобы они были счастливы'; *lady* – 'a polite or old-fashioned way of referring to or talking to a woman' [13]; *леди* – 'устаревшее слово для вежливого обращения к женщине'.

В дальнейшем при описании указанной героини также преобладает лексика с положительной окраской. Через характеристику поступков героини и ее манеры поведения Ч. Диккенс косвенным образом вербализует рассматриваемый нами когнитивный признак. Например:

*…the old lady very gently placed Oliver's head upon the pillow; and, … looked so kindly and loving in his face* [10]. – *…старая леди очень нежно положила голову Оливера на подушку и ... посмотрела ему в лицо с такой добротой и любовью* [11].

*Gently* – 'calmly, kindly, or softly' [12]; *нежно* – 'спокойно, по-доброму или мягко'; *kind* – 'having or showing a friendly, generous, and considerate nature' [12]; *добрый* – 'обладающий или проявляющий дружелюбный, щедрый и внимательный характер'; *loving* – 'showing a lot of love towards someone' [12]; *любящий* – 'проявляющий много любви к кому-либо'.

В связи с данным когнитивным признаком важное место занимает сема *исправление*, подчеркивающая возможность перехода отрицательных героев в разряд положительных [16].

Рассмотрим следующий пример – это отрицательный герой пожилого возраста из произведения «Оливер Твист» – Фейджин. Основной сюжетной функцией Фейджина является растление детей, втягивание их в криминальную среду, приучение к воровству и аморальному образу жизни. Диккенс использует средства прямой номинации, чтобы нарисовать портрет Фейджина:

*…was a very old shrivelled Jew, whose villainous-looking and repulsive face was obscured by a quantity of matted red hair* [10]. – *…это был очень старый сморщенный еврей, чье мерзкое и отталкивающее лицо было скрыто множеством спутанных рыжих волос* [11].

*Villainous* – 'morally wrong and evil' [13]; *злодейский* – 'аморальный и злой'; *repulsive* – 'extremely unpleasant or unacceptable' [13].

В ходе проведенного исследования нами было обнаружено, что в рамках субконцепта «детство» признак *положительный герой* является предъядерным (25,5% от общего количества признаков в содержании концепта). Для него характерно разнообразие средств номинации – прямая номинация, косвенная номинация, сюжетная коннотация, а также разнообразный набор сем в его составе. Признак *отрицательный герой*, напротив, отдален от ядра (17,5%), для него характерна косвенная номинация.

В рамках субконцепта «юность» нами был замечен переход признака *положительный герой* с первого места в иерархии на второе (16,5%), в то время как частотность вербализации признака *отрицательный герой* возросла, он

занимает третью позицию в иерархии и следует за признаком *положительный герой*.

Для субконцепта «зрелость» характерен единый признак *многообразие судеб*, включающий в себя два компонента изучаемой нами дихотомии, яркость выражения которых снижена, в результате чего нами отмечено появление признака *нейтральный герой*. Для данного когнитивного признака характерна косвенная номинация и номинация посредством сюжетной коннотации, положение в рамках иерархии когнитивных признаков – предъядерное (45%).

При вербализации субконцепта «старость» происходит возврат к четкой дихотомии *положительный/отрицательный герой*. Первый компонент находится на второй позиции (19%) и вербализован посредством прямой номинации и сюжетной коннотации. Второй компонент следует за ним (16%) и вербализован косвенно.

На основании полученных данных нам представляется возможным сделать вывод о том, что, по представлению автора, положительные качества являются ведущими, заложенными в него от рождения, в то время как отрицательные черты в детском возрасте являются, скорее, исключением и появляется в характере человека в старшем возрасте. В основной части жизни человека его личностные характеристики разнообразны и многогранны, не ограничиваются характеристикой плохой/хороший. Однако в старости данные характеристики опять четко прослеживаются и, кроме того, злой человек может осознать свои ошибки и исправиться. Данная дихотомия является одной из ведущих в творчестве автора, о чем свидетельствует приближенное к ядру положение признаков.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в изучении других знаковых когнитивных признаков в произведениях Ч. Диккенса с использованием семантико-когнитивного метода исследования.

Библиографический список


1. Борисова Е.Б. О содержании понятий «художественный образ» и «образность» в литературоведении и лингвистике. *Вестник Челябинского государственного университета.* Челябинск: Челябинский государственный университет. 2009; № 35 (173): 20–26.
2. Хачмафова З.Р. Индивидуальная лексическая система женского персонажа как средство экспликации женской языковой личности. *Научная мысль Кавказа.* Ростов-на-Дону: Северо-Кавказский научный центр высшей школы Южного федерального университета. 2010; № 2: 111–116.
3. Даниленко И.А. Выявления концептов-доминант в художественном тексте. *Вестник Московского государственного областного университета.*2022; № 3. Available at: www.evestnik-mgou.ru
4. Малова Н.Е. Субстанциальная характеристика концепта как способ отражения реальности в художественном тексте. *Современное педагогическое образование.* Москва: КноРус. 2022; № 2: 192–194.
5. Сергеева Е.В., Лебедева В.А. Художественный концепт «любовь» в романе Д. Рубиной «Наполеонов обоз». *Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Филологические науки.* Санкт-Петербург: Российский гос. педагогический университет им. А.И. Герцена. 2022; № 204: 200–208.
6. Катермина В.В. *Номинации человека: национально-культурный аспект (на материале русского и английского языков).* Москва: Флинта, 2016.
7. Томберг О.В. *Аксиологические характеристики художественных образов в англосаксонской поэтической лингвокультуре.* Диссертация … кандидата филологических наук. Волгоград, 2019.
8. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика.* Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007.
9. Иванова Ю.В. Языковое представление художественного субконцепта «детство» в произведениях Ч. Диккенса. *Текст. Книга. Книгоиздание.* Томск, 2022; № 28: 40–49.
10. Dickens Ch. *Oliver Twist.* Available at: http://www.literaturepage.com/read/olivertwist.html
11. Диккенс Ч. *Оливер Твист.* Available at: http://lib.ru/INPROZ/DIKKENS/oliver.txt
12. *Oxford Dictionary Online*. Available at: http// https://www.lexico.com
13. *Cambridge Dictionary Online*. Available at: http// https://dictionary.cambridge.org
14. Иванова Ю.В. Синкретизм анализа художественных концептов (на материале произведений Ч. Диккенса). *Филологический вестник Сургутского государственного педагогического университета.* Сургут: СурГПУ. 2020; № 4: 33–43.
15. Иванова Ю.В. Особенности перевода когнитивных признаков субконцепта «зрелость», вербализованного в произведениях Ч. Диккенса. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования.* Омск: Издательство ОмГПУ. 2020; № 4: 73–77.
16. Иванова Ю.В. Количественный подход как способ верификации результатов качественного анализа художественного текста (на примере произведений Ч. Диккенса). *Мир науки, культуры, образования.* Горно-Алтайск: РМНКО. 2021; № 6 (91): 475–478.


References


1. Borisova E.B. O soderzhanii ponyatij «hudozhestvennyj obraz» i «obraznost'» v literaturovedenii i lingvistike. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Chelyabinsk: Chelyabinskij gosudarstvennyj universitet. 2009; № 35 (173): 20-26.
2. Hachmafova Z.R. Individual'naya leksicheskaya sistema zhenskogo personazha kak sredstvo `eksplikacii zhenskoj yazykovoj lichnosti. *Nauchnaya mysl' Kavkaza.* Rostov-na-Donu: Severo-Kavkazskij nauchnyj centr vysshej shkoly Yuzhnogo federal'nogo universiteta. 2010; № 2: 111-116.
3. Danilenko I.A. Vyyavleniya konceptov-dominant v hudozhestvennom tekste. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.*2022; № 3. Available at: www.evestnik-mgou.ru
4. Malova N.E. Substancial'naya harakteristika koncepta kak sposob otrazheniya real'nosti v hudozhestvennom tekste. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* Moskva: KnoRus. 2022; № 2: 192-194.
5. Sergeeva E.V., Lebedeva V.A. Hudozhestvennyj koncept «lyubov'» v romane D. Rubinoj «Napoleonov oboz». *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. Filologicheskie nauki.* Sankt-Peterburg: Rossijskij gos. pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. 2022; № 204: 200-208.
6. Katermina V.V. *Nominacii cheloveka: nacional'no-kul'turnyj aspekt (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov).* Moskva: Flinta, 2016.
7. Tomberg O.V. *Aksiologicheskie harakteristiki hudozhestvennyh obrazov v anglosaksonskoj po`eticheskoj lingvokul'ture.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2019.
8. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika.* Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2007.
9. Ivanova Yu.V. Yazykovoe predstavlenie hudozhestvennogo subkoncepta «detstvo» v proizvedeniyah Ch. Dikkensa. *Tekst. Kniga. Knigoizdanie.* Tomsk, 2022; № 28: 40-49.
10. Dickens Ch. *Oliver Twist.* Available at: http://www.literaturepage.com/read/olivertwist.html
11. Dikkens Ch. *Oliver Tvist.* Available at: http://lib.ru/INPROZ/DIKKENS/oliver.txt
12. *Oxford Dictionary Online*. Available at: http// https://www.lexico.com
13. *Cambridge Dictionary Online*. Available at: http// https://dictionary.cambridge.org
14. Ivanova Yu.V. Sinkretizm analiza hudozhestvennyh konceptov (na materiale proizvedenij Ch. Dikkensa). *Filologicheskij vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Surgut: SurGPU. 2020; № 4: 33-43.
15. Ivanova Yu.V. Osobennosti perevoda kognitivnyh priznakov subkoncepta «zrelost'», verbalizovannogo v proizvedeniyah Ch. Dikkensa. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya.* Omsk: Izdatel'stvo OmGPU. 2020; № 4: 73-77.
16. Ivanova Yu.V. Kolichestvennyj podhod kak sposob verifikacii rezul'tatov kachestvennogo analiza hudozhestvennogo teksta (na primere proizvedenij Ch. Dikkensa). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* Gorno-Altajsk: RMNKO. 2021; № 6 (91): 475-478.


*Статья поступила в редакцию 20.01.23*

УДК 811.111-26: 811.11-112 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-387-390

***Fokina S.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vladimir Law Institute of the Federal Penal Service of Russia (Vladimir, Russia), E-mail: svetlanafokina@yandex.ru*

**LEGAL AND LINGUISTIC ANALYSIS OF ENGLISH TERMINOLOGY IN THE CONTEXT OF TRANSLATION OF NORMATIVE DOCUMENTS.** The present paper reveals a functional peculiarity of a legal term based on its interaction with the legal culture. The author carries out a legal and linguistic analysis of functional legal lexis as a prerequisite for achieving the equivalence of legal translation. The research is based on the analysis of scientific literature and specialized thesauri, logical-semantic modeling, descriptive and comparative methods. The legal term under the study is considered as the most informative element of a normative text. It has been proved that the proper lexical interpretation requires not only linguistic, but also comparative legal expertise of the inner concepts, comparison of legal phenomena and categories adopted in Russian and foreign law, determination of similarities and differences. As part of this research, some lexical units of the terminological system of the English language have been analyzed; their semantic decoding within the text or apart from it has been carried out in order to find the proper equivalent in the target language.

*Key words:* **legal terminology, conceptual analysis, normative document, equivalence, source language, target language, law, English Language.**

***С.П. Фокина**, канд. пед. наук, доц., Владимирский юридический институт ФСИН России, г. Владимир, E-mail: svetlanafokina@yandex.ru*

# ЮРИДИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕВОДА НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ

Представленная работа раскрывает функциональную специфику юридического термина с точки зрения его взаимодействия с правовой культурой. Автор проводит юридико-лингвистический анализ специальной лексики как обязательное условие для достижения эквивалентности перевода текста нормативного характера. Исследование основывается на анализе научной литературы и специализированных тезаурусов, логико-семантическом моделировании, дескриптивном и компаративном методах. Юридический термин рассматривается в работе как наиболее информативный элемент нормативного текста. Установлено, что адекватная интерпретация термина требует не только лингвистической, но и сравнительно-правовой экспертизы стоящих за ним понятий; сопоставления правовых явлений и категорий, принятых в отечественной и зарубежной юриспруденции; выявления сходств и различий. В рамках исследования проанализированы юридические лексемы терминологической системы английского языка, проведено их семантическое декодирование с целью определения оптимального варианта номинации в языке перевода на уровне связанного текста и изолированно.

*Ключевые слова:* **юридическая терминология, концептуальный анализ, нормативный документ, эквивалентность, язык оригинала, язык перевода, закон, английский язык.**

В настоящее время научный интерес к лингвоправовым исследованиям подстегивается особой значимостью правового регулирования межгосударственных отношений, потребностью в независимой оценке и самостоятельном анализе содержания юридического источника. Внешние и внутренние различия правовых систем затрудняют процесс интерпретации нормативного документа, основу которого составляет специальная терминология. Анализ текста нормативного документа в условиях межкультурной коммуникации строится с учетом культурной обособленности и расхожего правосознания. Зачастую переводчик становится заложником привычной ему системы образов и связанных с ней программ деятельности, забывая о том, что его основная задача – достижение функциональной эквивалентности перевода в единстве формы и содержания. Известный американский лингвист Эдвард Сепир в подтверждение высказанной позиции отметил, что исследователь в гораздо большей степени, чем сам осознает это, «является жертвой обмана собственной речи; иными словами, форма, в которую отливается его мысль, поддается прямому соотнесению с его мировоззрением» [1]. Этим объясняется актуальность представленного исследования, раскрывающего тонкости перевода специализированных документов, в данном случае – текстов нормативного характера.

Научная гипотеза заключается в том, что изучение специфики функционирования юридической терминологии в сопоставительно-правовом ключе, а также выявление семантической вариативности специализированных лексем в зависимости от культурной соотнесенности позволяют добиться «чистоты» перевода нормативного документа, обеспечить высокий уровень международной коммуникации в правой сфере.

Проблему инициированного автором научного поиска составляет тот факт, что развитие отечественной юриспруденции практически невозможно без обращения к зарубежному законодательству, изучения правых документов в оригинале. Правильное понимание первоисточника выступает гарантией корректного правотворчества и правоприменения. Именно по этой причине сегодня на национальном уровне ведется активная работа по совершенствованию техники юридического перевода и подготовке специалистов, компетентных не только в области лингвистики, но и в правой науке, включая юридическую компаративистику.

Цель работы – раскрыть подходы к повышению качества перевода текста нормативного характера. Для достижения обозначенной цели в исследовании решаются следующие задачи:

– конкретизировать понятие «эквивалентность» перевода в границах юридического дискурса;

– обосновать значимость концептуального (юридико-лингвистического) анализа термина для обеспечения эквивалентности перевода;

– выявить основные трудности, связанные с адекватным декодированием юридической терминологии в рамках контекста и вне его;

– раскрыть культурную специфику и функциональные особенности отдельных юридических лексем и ошибки их перевода, основываясь на анализе специализированных тезаурусов и содержании нормативных текстов.

Научная новизна исследования заключается в том, что автором обоснована несостоятельность практического достижения абсолютной эквивалентности перевода в условиях юридического дискурса, выявлена роль культурно-правовой традиции в этом процессе, расширен корпус концептуальных значений отдельных юридических терминов.

Практическая ценность исследования определяется полученными результатами, которые могут найти применение при составлении специализированных тезаурусов, а также в рамках курсов по теории перевода, лексикологии и фразеологии. Теоретическая значимость работы обусловлена расширением представлений о функциональных особенностях юридической терминологии, описанием механизма осуществления билингвального перевода лексики специализированного текста с учетом лингвистических и экстралингвистических факторов. Перспектива дальнейшей разработки темы нам видится в анализе узкопрофильной терминологии, в частности англоязычных топонимов сферы уголовного права.

Основу исследования составили труды заметных российских и зарубежных ученых по лексикологии, теории перевода и юрислингвистике Э.В. Баишевой [2], Х. Габи [3], Н.Д. Голева [4], М.Г. Газматова [5], М.В. Умеровой [6], М. Хрома [7] и др.

Несмотря на то, что терминология составляет не более 30% юридического языка, она всегда находится «фокусе» научной разработки и анализа, т. к. является наиболее заметной частью языка права. Термин являет собой «внешнюю оболочку» определенного понятия. Неслучайно поэтому юридический термин в современной лингвистике трактуется как лексема или словосочетание, которое употреблено в законодательстве, и является обобщенным наименованием юридического понятия, имеющего точный и определённый смысл [2, с. 94].

Термины и заключенные в них правовые явления уникальны, они являются частью определенной правом традицией. Эффективное осуществление межъязыковых переводческих трансформаций, как выяснилось в ходе исследования, требует от специалиста не только билингвальной коммуникативной компетентности, но и «транснациональной» юридической грамотности. Достижение эквивалентности при передаче семантики языковых единиц разной культурной этимологии, а также работа с ситуациями, когда аналог отсутствует, представляют наибольшую сложность для переводчика.

Еще одной острой проблемой является определение «границ» эквивалентности перевода в результате переводческих преобразований нормативного текста. Если рассматривать эквивалентность в переводе как отношение функционального тождества между двумя текстами на разных языках, то степень этого тождества может различаться, так как коннотация представленных в содержании источника правовых понятий носит культуроопосредованный характер. Перенос явлений из одной правой культуры в другую на уровне перевода зачастую сопровождается «частичными потерями» или искажением в плане концептуального содержания.

Именно по этой причине вопрос эквивалентности перевода в современном языкознании вызывает много споров. В научной литературе фигурируют понятия «близкая эквивалентность», «частичная эквивалентность», «безэквивалентность», или «лакунарность». В контексте перевода текстов нормативного характера в целом и культурно-маркированной терминологии в отдельности представляется ошибочным говорить об абсолютном тождестве, или полной эквивалентности, так как «…эквивалентность всегда и обязательно относительна» [6], особенно в присутствии культурных различий. Такое понимание эквивалентности в контексте исследования, на наш взгляд, является принципиально правильным.

Так, процесс проведения переводческого преобразования текста начинается с анализа лексики. Специалист рассматривает все понятия, заложенные в каждом отдельном термине, сопоставляет их с явлениями, имеющимися в привычной ему системе правовых отношений; оценивая концептуальные сходства и различия при выборе потенциально близкого по значению аналога.

Англоязычная юридическая терминология вызывает объективные сложности для смыслового декодирования и номинации у носителей русской правовой ментальности и русского языка. При переводе английского термина принципиально важно четко установить содержание заключенных в нем юридических понятий и категорий, рассматривая этот вопрос с учетом различий в истолковании на первый взгляд схожих понятий в английском законодательстве и российском праве. В качестве наглядного примера можно рассмотреть лексему «statute», которая традиционно переводится на русский язык как «закон». Следует признать, что единая линия концептуального соприкосновения здесь прослеживается, т. к. «закон» в российском праве рассматривается как нормативный правовой акт, регулирующий наиболее важные общественные отношения и имеющий общеобязательную силу. Специализированные англоязычные юридические тезаурусы, в частности «Black's Law Dictionary» [8], приводят схожее определение «statute» – a law that effects the entire community.

Однако анализ словарной статьи позволил выявить тот факт, что американские «статуты» обладают и определенной спецификой. Дефиниция «statute» представлена в указанном словаре в двух вариациях:

– «statute personal» – a law that only affects one person and not a whole community and is the opposite of a general statute (закон, который касается одного человека, а не общества в целом, в отличие от общего статута);

– «statute public» – a law that effects an entire community and is the opposite of a private or a personal statute (закон, распространяющийся на всё общество, в отличие от частного статута).

Таким образом, в диссонанс с отечественной системой права, для которой характерно понимание закона как общеобязательной нормы, в статутном законодательстве США имеют место быть нормативные акты частного характера. Наличие подобных статутов обусловлено особым толкованием права нормы (law/rule of law) в общем праве Англии и Уэльса, берущей начало в английском праве, в котором под «правовой нормой» понимается формально определенное правило поведения, которое может носить как общий, так и индивидуальный характер [9]. Поэтому частные статуты, или билли (private statutes/private bills) имеют нормативный статус. Являя собой наследие английской правовой традиции, Соединенные Штаты признают индивидуальные законодательные акты, касающихся деятельности отдельных лиц, например, в финансовых вопросах. Эти моменты необходимо учитывать при переводе юридического текста, акцентируя внимание на содержании юридического термина и его изучении в сравнительно-правовом ракурсе.

Важно указать, что русскоязычный термин «закон», помимо рассмотренной номинации «statute» в английском языке, может в зависимости от скрытой коннотации и контекста передаваться лексемами «law» (наиболее распространённый вариант перевода), «regulation», «act», «enactment», «ordinance», «rule», «decree». Каждый из перечисленных терминов имеет функциональные особенности, которые можно проследить в словарных статьях [9]:

– *law* – a binding custom or practice of a community;

– *regulation* – specifically: 1 a form of Act of the EUROPEAN UNION that has general application. A regulation, unlike a decision, applies to more than an identifiable or defined limited number of persons. It is binding in its entirety, unlike a directive, which simply sets out the aim to be achieved. It is directly applicable and does not require to be subsequently enacted in a Member State. It can also have direct effect. 2 a form of delegated legislation in the UK:

– *act* – specifically: a decision or determination of a sovereign, a legislative council, or a court of justice;

– *enactment* – specifically: a legal document codifying the result of deliberations of a committee or society (or legislative body);

– *ordinance* – a law set forth by a governmental authority, specifically: a municipal regulation;

– *rule* – specifically: a legal principle set by the decision in an appellate case;

– *decree* – specifically: a judgment of a court that announces that the legal consequences of the fact found in a case and orders that the court's decision be carried out.

Вариативную специфику термина «закон» наглядно подтверждают частные случаи словоупотребления:

*Three Strikes Law* – Закон трех ударов, или трёх ошибок – федеральный закон США, который определяет длительный срок заключения в отношении лиц, совершивших три преступления.

*Act of Parliament 1911* – Закон о Парламенте 1911 г., который определил порядок взаимодействия двух палат Парламента Великобритании в финансовых вопросах.

*Butler's ordinance* – Закон о расточительстве наследников (In English law. A law for the heir to punish waste in the life of the ancestor. "Though it be on record in the parliament book of Edward I., yet it never was a statute, nor ever so received; but only some constitution of the king's council, or lords in parliament, which never obtained the strength or force of an act of parliament).

*Wills Act* – Закон о завещаниях, наделяющий лицо, достигшее совершеннолетия, правом распоряжаться принадлежащим ему имуществом *(In England. 1. The statute 32 Hen. VIII. c. 1, passed in 1540, by which persons seised in fee-simple of lands holden in socage tenure were enabled to devise the same at their will and pleasure, except to bodies corporate; and those who held estates by the tenure of chivalry were enabled to devise two-third parts thereof.2. The statute 7 Wm. IV. & 1 Vict. c. 26, passed in 1837, and also called "Lord Langdale's Act." This act permits of the disposition by will of every kind of interest in rea land personal estate, and provides that all wills, whether of real or of personal estate, shall be attested toy two witnesses, and that such attestation shall be sufficient Other important alterations are affected by this statute in the law of wills)*.

Перевод подобных понятий, поскольку за ними стоят конкретные нормативные документы, не допускает небрежности и формального подхода в выборе переводческого аналога из перечня возможных синонимов. Внеконтекстуальные лексические соответствия в отношении указанных выше терминологических реалий (Закон трех ударов, Закон о Парламенте, Закон о завещаниях и другие) устанавливаются исключительно на основании проведения юридико-лингвистической экспертизы понятий и анализа историко-культурного контекста.

Определение контекстуального значения термина в тексте специализированного документа требует аналогичного подхода в принятии правильного переводческого решения.

Рассмотрим обратную ситуацию – интерпретацию термина «law» в содержании Статьи 6. Конституции Соединенных Штатов Америки:

Article VI.

This Constitution, and the Laws of the United States which shall be made in Pursuance thereof; and all Treaties made, or which shall be made, under the Authority of the United States, shall be the supreme *Law of the Land*; and the Judges in every State shall be bound thereby, any Thing in the Constitution or Laws of any State to the Contrary notwithstanding [11].

Статья VI.

Настоящая Конституция и законы Соединенных Штатов, принимаемые во исполнение её, и все договоры, которые заключены или будут заключены властью Соединенных Штатов, становятся верховным *правом страны*; и судьи в каждом из штатов обязаны следовать этому праву, каким бы не были положения конституции или законов любого из штатов [12].

Согласно данному варианту перевода, который широко распространен, международные соглашения (treaties) являются частью национального права, или (досл.) права страны. Однако представляется ошибочным в данном контексте сводить значение термина «law» к внутригосударственному праву. В ракурсе юридических отношений в данной ситуации оптимальным русскоязычным эквивалентом видится более широкая собирательная категория – «правовая система». Национальное право выступает лишь одним из компонентов этой системы.

Анализ вопроса в сравнительном ключе заставил обратиться к статье 15 Конституции Российской Федерации, в которой указано, что «…общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры страны являются составной частью её *правой системы*» [13]. Эта формулировка подтверждает логичность сделанных выводов и правильность концептуального декодирования понятия.

В отличие от лингвиста-переводчика, который в силу отсутствия должной квалификации не имеет возможности глубоко погрузиться в правовой контекст, юрист увидит в данном источнике еще одно противоречие, на которое наталкивает и дополнение, приведенное в статье 15 Конституции Российской Федерации: «Если международным договором РФ установлены иные правила, чем предусмотренные законом, то применяются правила международного договора» [13]. Следовательно, нормы международного права могут не быть частью национальной системы права, несмотря на их потенциальную способность влиять на отношения внутри определенного государства. Юридическая наука признает существование прямых и обратных связей между международным и национальным правом. Эта система сложных отношений должна учитываться в процессе содержательного декодирования отдельных терминологических лексем и связанного текста нормативного документа. Существенным видится то, что особенностью языка законодательства, помимо экспрессивной нейтральности, логичности и последовательности изложения, является еще и максимальная точность выражения. Её не нужно путать с лаконичностью в передаче значения термина. Описательный перевод, предполагающий использование развернутого определения, может оказаться единственным правильным решением в ситуации отсутствия равнозначного эквивалента. Двоякость и размытость понятий, неточность в интерпретации значений терминов препятствует эффективному правовому взаимодействию, зачастую создает почву для возникновения юридических коллизий.

Проведенное исследование дает основания заключить, что юридический перевод опосредован национальной правовой традицией и зависит от культурных реалий стран, участвующих в коммуникации. Семантическая вариативность терминологии и наличие правовых реалий затрудняют достижение функционального тождества текстов оригинала и перевода. В таких условиях совершенствование техники перевода должно быть основано на глубокой юридико-лингвистической экспертизе ключевых лексем и скрытых за ними правовых концептов, сопоставлении юридических явлений и категорий, принятых в отечественной и зарубежной юриспруденции, выявлении сходств и различий. Обеспечение эквивалентности, которая носит на практике относительный характер, и адекватности перевода на уровне целого текста и отдельных терминов требует поиска «точек концептуального соприкосновения» языковых и правовых систем.

Библиографический список


1. Сепир Э. Грамматист и его язык. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва: Прогресс, 2001: 255–256.
2. Баишева З.В. *Русский язык и культура речи в юриспруденции*: учебник. Москва: ИМЦ ГУК МВД России, 2002.
3. Gubby H. *English Legal Terminology. Legal Concepts in Language*. Hague: Eleven International Publishing, 2011.
4. Голев Н.Д. Юридизация естественного языка как лингвистическая проблема. Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвузовский сборник научных трудов. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2000: 8–40. Available at: http://www.philology.ru/linguistics2/golev-00.htm
5. Гамзатов М.Г. Английская и русская юридическая терминология в сравнительно-сопоставительном аспекте. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9. 2007; Ч. II, Выпуск 2: 124–131.

6. Умерова М.В. Особенности перевода документации текста официального характера. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2011; № 12: 132–137.
7. Chromá Marta: Traps of English as a Target Language in Legal Translation. *Comparative Legilinguistics*. 2016; Vol. 26: 97.
8. *A Legal Dictionary. Black's Law Online Dictionary*. Available at: https://alegaldictionary.com/
9. Богдановская И.Ю. *Закон в английском праве*. Москва, 1987.
10. *The Free Dictionary by Farlex*. Available at: https://legal-dictionary.thefreedictionary.com
11. *The Constitution of the United States with Index and the Declaration of Independence*. Washington D.C., 2010.
12. *Конституция США. Текст Конституции США в переводе на русский язык*. Available at: https://brightonbeachnews.com/rus/constitution-of-the-usa-russian-text/
13. Конституция (Основной закон) Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993). *Собрание Законодательства РФ*. 2020; № 11. Ст. 1416.

References

1. Sepir `E. Grammatist i ego yazyk. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*. Moskva: Progress, 2001: 255-256.
2. Baisheva Z.V. *Russkij yazyk i kul'tura rechi v yurisprudencii*: uchebnik. Moskva: IMC GUK MVD Rossii, 2002.
3. Gubby H. *English Legal Terminology. Legal Concepts in Language*. Hague: Eleven International Publishing, 2011.
4. Golev N.D. Yuridizaciya estestvennogo yazyka kak lingvisticheskaya problema. Yurislingvistika-2: Russkij yazyk v ego estestvennom i yuridicheskom bytii: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2000: 8-40. Available at: http://www.philology.ru/linguistics2/golev-00.htm
5. Gamzatov M.G. Anglijskaya i russkaya yuridicheskaya terminologiya v sravnitel'no-sopostavitel'nom aspekte. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9. 2007; Ch. II, Vypusk 2: 124-131.
6. Umerova M.V. Osobennosti perevoda dokumentacii teksta oficial'nogo haraktera. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2011; № 12: 132-137.
7. Chromá Marta: Traps of English as a Target Language in Legal Translation. *Comparative Legilinguistics*. 2016; Vol. 26: 97.
8. *A Legal Dictionary. Black's Law Online Dictionary*. Available at: https://alegaldictionary.com/
9. Bogdanovskaya I.Yu. *Zakon v anglijskom prave*. Moskva, 1987.
10. *The Free Dictionary by Farlex*. Available at: https://legal-dictionary.thefreedictionary.com
11. *The Constitution of the United States with Index and the Declaration of Independence*. Washington D.C., 2010.
12. *Konstituciya SShA. Tekst Konstitucii SShA v perevode na russkij yazyk*. Available at: https://brightonbeachnews.com/rus/constitution-of-the-usa-russian-text/
13. Konstituciya (Osnovnoj zakon) Rossijskoj Federacii (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993). *Sobranie Zakonodatel'stva RF*. 2020; № 11. St. 1416.

*Статья поступила в редакцию 24.01.23*

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-390-392

***Zhang Jia,*** *postgraduate, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: hagia16@163.com.*

**CALENDAR: ANALYSIS OF TIME IN THE NOVEL "EUGENE ONEGIN".** The task of the paper is to identify the connection between calendar time and plot time in the novel. The author discusses on how calendar time helps to show human life and folk tradition. The innovative side of the study is the calendar, considered as a symbol of the way. So, the paper shows the connection of calendar time with characters and Russian culture, how through the calendar Pushkin's attitude to the characters is displayed. Therefore, the paper proves that the time reflects development of people's fate, the life of each character in accordance with the calendar time as the plot develops. Correlation of historical, personal, calendar and accidental time categories is analyzed, including their role in the development of the plot. Although each character has his own seemingly pre-determined events, which arranged following the time, but it is also full of coincidences.

*Key words:* **Eugene Onegin, category of time, category of chance, calendar.**

***Чжан Цзя****, аспирант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: hagia16@163.com*

# КАЛЕНДАРЬ: АНАЛИЗ ВРЕМЕНИ В РОМАНЕ «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

Цель исследования – определение соотнесения календарного и сюжетного времени в романе, рассмотрение того, как календарное время помогает раскрыть жизнь человека и бытование народной традиции. Научная новизна исследования заключается в том, что календарь рассмотрен как символ пути человека. В статье показана связь календарного времени с персонажами и русской культурой; через календарь проявлено отношение автора к героям. В результате доказано, что время в произведении отражает развитие человеческих судеб, жизнь каждого персонажа соответствует календарю, сообразно которому развивается сюжет. Рассмотрено соотношение категорий времени исторического, личного, календарного и случайного, а также их роль в развитии сюжета. Хотя у каждого персонажа происходят собственные, казалось бы, предустановленные события, расположенные по времени, но оно тоже полно случайностей.

*Ключевые слова:* **Евгений Онегин, категория времени, категория случайности, календарь.**

***Статья написана в рамках проекта Министерства образования «Исследование текстов китайских романов с точки зрения теории Бахтина» (19JJD750004). Публикация статьи осуществлена при поддержке Аспирантского инновационного исследовательского проекта Хэйлунцзянского университета (YJSCX2020-017HLJU)***

Актуальность темы исследования объясняется рядом причин. «Евгений Онегин» – это первый реалистический роман в России. Белинский называет его «энциклопедией русской жизни». Как сказал Д.С. Мирский о романе «Евгений Онегин», «… его чувство меры и безошибочное мастерство присутствует в Онегине так же, как и во всех его произведениях» [1, с. 170]. Вот такое же чувство меры и безошибочное мастерство проявляются не только в построении персонажей и сюжета, но и в организации времени. И вопрос времени в романе давно интересуют специалистов, таких как В.С. Баевский, Ю.М. Лотман, В.В. Набоков и т. д. Когда у современников Пушкина возникли сомнения в порядке событий, Пушкин в комментариях к этому произведению отметил: «Смеем уверить, что в нашем романе время расчислено по календарю» [2, с. 196]. То есть в этом произведении автор «разложил» календарное время, взяв его за композиционный принцип. Самым важным словом здесь является календарь. В русском языке слово «календарь» означает дневник, расписание или график т. д. С одной стороны, этот календарь указывает на жизненную дорогу героев романа, фиксирует подробности их жизни в соответствии с временем года – и весна, и лето, и осень, и зима, с другой стороны, в календаре зафиксировано православное время – праздники, посты, традиции – и этим раскрывается неповторимая русская народность. Кстати, жизнь похожа на пьесу, и пьеса похожа на жизнь. В календаре жизни всегда ждет нас случайность, которую очень любит Пушкин в творчестве, как например, в «Капитанской дочке» заблудившийся в снежном буране Гринев встретил человека, по виду простого, но этим человеком являлся Пугачев. Можно сказать, что здесь встреча зависит от случайности, случайное время усиливает драматичность романа.

Для достижения цели исследования – выявления характера времени и объяснение связи календаря с темой – нами были решены следующие задачи: рассмотреть календарь как символ пути человека; анализ календаря – народности в жизни и случайное время. В статье применяются такие методы исследования, как аналитический, сравнительный, мифопоэтический. Теоретическую значимость исследования составляет реферирование классических и современных работ, посвященных рассмотрению категории времени; а также произведенные наблюдения над функционированием этой категории и ее роли в развитии сюжета; характеристики различия между героем и героиней.

**Календарь – путь человека**

Если астрономический календарь фиксирует траекторию дней, месяцев и лет, то жизненный календарь описывает путь человека и его деятельность. Если угодно, каждый человек имеет собственный календарь и отмечает свой путь развития и деятельности. Хотя в календаре даты и месяцы немного меняются с каж-

дым годом, они в основном повторяются. Человеческая судьба имеет собственное направление, которое может быть похожим и идентичным или полностью противоположным. Как утверждает В.А. Кошелев, ссылаясь на Ю.М. Лотмана, «… точность соотнесенности событий романа с хронологией была сознательно противопоставлена Пушкиным поэтике таких произведений, как «Бахчисарайский фонтан»...» [3, с. 132]. Другими словами, Лотман подчеркивает дихотомию в романе между делами и временем. В романе «Евгений Онегин» не только показано противопоставление в процессе роста персонажей, но и во времени их повседневной жизни. Прежде всего, этот контраст присутствует в ходе личностного роста героя и героиня.

Онегин:

| *В детстве* | *В юности* | *В зрелости* |
|---|---|---|
| На его влияние французской культуры, он резвый, но милый, предается разгулу и забаве | Начитанный и вежливый, но лицемерный, и стремление к своему удовольствию и свой радости, роскошный образ жизни | Бесцельно путешествие по многим местам |

Татьяна:

| *Детство* | *Молодость* | *Зрелость* |
|---|---|---|
| Задумчивость, не хотела играть и прыгать в толпе детей | Одна сидела молча у окна. | Хотя вышла замуж за нелюбимого мужа, но верна ему |

Очевидно, что у них совершенно противоположные переживания: до взрослости Татьяна молчаливая и задумчивая, а Онегин любит общаться с друзьями, опытный и эрудированный в «науке страсти нежной». Что касается зрелости, они совсем разные. Итак, с детства автор показывает разницу между ними.

И далее мы можем посмотреть разницу их жизни на протяжении суток.

| | *Днем* | *Ночью (зимней ночью)* |
|---|---|---|
| *Онегин* | Проснется за полдень, и снова до утра жизнь его готова | Банкет; театр; бал |
| *Татьяна* | Наблюдение за закатом с балкона | Слушание истории, и спит в привычное время |

Из таблицы видно, что Онегин и Татьяна находятся в совершенно противоположных жизненных состояниях. Для Онегина день и ночь – это не обычное время – граница между сегодня и завтра уже потеряны, хотя у него есть безошибочные часы, это не значит, что он бережет время, а часы – это сигнал перехода к следующей деятельности. Для него важно только *сейчас*, поэтому надо насладиться юным обаянием. Напротив, Татьяна считает, что женщина должна иметь свою автономию. Она делает то, что она должна делать, чтобы соответствовать характеристикам дня и ночи. И поэтому через жизненную оппозицию автор отражает их различия.

Кроме того, мы также обнаруживаем, что путь становления их любви тоже развивается по календарю, и в конечном итоге полностью противоположен.

*Путь любви Онегина*: любил её – отказался от неё – поучал её – уехал из деревни, чтобы побродить – встретил её на балу – ухаживал за ней и выразил свою любовь – отклонен.

*Путь любви Татьяны*: страстно полюбила его – написала письмо ему и заявила о своем чувстве – выслушала отповедь – уехала из дома в Москву – вышла замуж – встретила Онегина в высшем обществе – еще любит его – отвергла его.

Очевидно, что время тоже противоположно в судьбе Онегина и Татьяны. Раньше она увлекалась им, писала ему любовные слова и не спала всю ночь. Теперь она сморит на него неизменившимся взглядом и с неспокойным сердцем. Онегин раньше казался гордым, однако, получив ее письмо, волновался, но справедливо поучал ее. Он не заботился о Татьяне. Все, что он делал, чтобы удовлетворить свои личные желания, было неслучайным. Когда он снова явился в высшем свете, его захватили красота и изящество Татьяны, но время уже изменилось, любовное чувство ещё существует в сердце, прошлой любви не суждено закончиться.

В то же время мы можем обнаружить, что если путь Онегина и путь Татьяны связан, то формируется только один круг – по часовой стрелке, а другой – против. Это кольцо показывает разницу в их жизненном календаре, но одну точку нельзя отрицать – что любовь – это их начало и их фокус, к сожалению, из-за разного воспитания и жизни происходит трагедия любви. Это противопоставление постоянно присутствует в романе, начиная с обычной жизни и заканчивая их отношениями к любви.

Кроме противопоставления в развитии жизненных календарей персонажей, надо отметить также и их совпадения, примером чего являются судьбы Онегина и Ленского. В каком-то смысле Онегин и Ленский – двойники. То, что Онегин убил Ленского, означает, что он убил себя – человека со страстью и преданностью любви. С этого времени душа Онегина стала безжизненной. Именно автор пытается «втянуть» время в главного героя, в нем мы видим «движение времени», который, в соответствии с его изменением в последние годы, в которых не было ничего особенного, «интегрировался» во времени, слился с ним, иными словами, он сам – время. Ясно, что через Онегина автор размышляет о прошедшей жизни.

**Календарь – народность жизни**

Помимо представления жизненного пути человека, в календаре, по Пушкину, записаны природа и народная жизнь, а также русская народность. Пушкин писал: «Климат, образ правления, вера дают каждому народу особенную физиономию, которая более или менее отражается в зеркале поэзии. Есть образ мыслей и чувствований, есть тьма обычаев, поверий и привычек, принадлежащих исключительно какому-нибудь народу» [4, с. 39–40]. Таким образом, поэзия является способом выражения пушкинской народности, а климат, вера и обычай – важная часть проявления народности. Календарь в романе, отражающий народность, воплощал русские традиционные праздники, такие как Масленица, Пасха, День именин и т. д. Кроме того, природа – зимние ночи, лето и снег – также имеет пушкинскую национальную окрашенность.

В романе автор описал нам уникальную русскую жизнь. Из этого мы можем увидеть повседневную жизнь матери Татьяны. Она протекала между делом и досугом. Например: она солила на зиму грибы и ходила в баню по субботам. Эти два события проявляют традиционные русские обычаи и верования. Обратим внимание на состояния семьи Татьяны. Например, есть русские блины на Масленицу и соблюдать пост, слушать молитвы священника и пить квас в Духов День т. д. Эти традиции являются прямым отражением русской народности, то есть сильной веры и простой массовой жизни.

Помимо отражения народной жизни, в романе представлена прекрасная русская природа, которая является неотъемлемой частью человеческого существования. Как сказал Дана, создание работы зависит от духа времени и окружающего обычая» [5, с. 42], а дух времени и обычай связываются средой людей, а среда в определенной степени отражает их психологию и играет решающую роль в их жизни. В романе автор создал ряд художественных описаний зимы. Это время года в творчестве автора является воплощением русской жизни и демонстрирует уникальные обычаи и нынешний духовный климат России. Например, в пятой главе романа, когда наступает зима, она словно становится живым существом, всех охватывает счастье:

«Крестьянин, торжествуя,
На дровнях обновляет путь;
Его лошадка, снег почуя,
Плетется рысью как-нибудь;
Бразды пушистые взрывая,
Летит кибитка удалая;
Ямщик сидит на облучке
В тулупе, в красном кушаке» [2, с. 97–98].

Для русских зима – это сезон свободы и освобождения. Наверное, зима – это карнавал, как сказал М. Бахтин, в то же время, все равноправные – и крестьяне, и дети, и ямщик – могут наслаждаться такой прекрасной зимой.

Кроме того, в романе наиболее тесно связана с зимой душа и характер Татьяны. Как сказано в пятой главе:

«Татьяна (русская душою,
Сама не зная почему)
С ее холодною красою
Любила русскую зиму,
На солнце иней в день морозный…» [2, с. 99].

Очевидно, что Татьяна увлекается зимней красотой, холодным пейзажем и морозом. И в романе ее сон тоже происходит зимой, и День ее именин тоже зимой. Именно зимой она встречает Онегина, одновременно в зимнее время она прощается с прошлым и уезжает в Москву и там начинает новую жизнь. В жизненном календаре автор намеренно подчеркнул связь между зимой и Татьяной. Иначе говоря, описание зимы представляет авторскую позицию по отношению к Татьяне, подчеркивает, что он любит её, как зиму. Поэтому через описание зимы мы можем понимать, что такое русская народность – красота, свобода и чистота.

Покинув в деревню, Татьяна жила в высшем свете в Москве, где все было повторено, как у раннего Онегина, все тоже происходит зимой. Но зима в Москве и зима в деревне ярко контрастируют. Через такую разницу показана истинная русская жизнь. И расточительный высший свет, и чистая народная жизнь – все это представляет Россию. В итоге зиму использовал автор в качестве календаря, чтобы разоблачить расточительство и грязь в высшем свете и восхвалить свободную и привольную жизнь в деревне.

**Случайное время в судьбе**

В романе «Евгений Онегин» существует собственный календарь – случайное время. Такая случайность подобна «вдруг» и «как раз», такое время начинается или приходит в действие, «где нормальный и прагматически или причинно осмысленный ход событий прерывается и дает место для вторжения чистой случайности с ее специфической логикой» [6, с. 348]. В романе такая случайность означает случайную встречу между героем и героиней. Прошло много лет с тех пор, как Онегин отправился на бал, где он снова случайно встретил Татьяну. Это судьба, и с помощью этой встречи автор продвинул дальнейшее развитие сюжета. Кроме времени встречи персонажей Пушкин не акцентирует внимание на историческом времени, а придает это случайное время судьбам героев. Как

говорил Бахтин, «моменты авантюрного времени, все эти «вдруг» и «как раз» не могу быть предусмотрены с помощью разумного анализа, изучения, мудрого предвидения, опыта и т. п. Зато эти моменты узнаются с помощью гаданий, ауспиций, преданий, предсказаний оракулов, вещих снов, предчувствий» [6, с. 352]. Очень интересно, что появление Ленского как бы предсказывает его конец. Мы знаем, что во второй главе автор рассказал о знакомстве Ленского и Онегиным. Но он впервые сам вслух выразил своё мнение в том моменте, когда возвращался домой, размышляя о бренности жизни в связи со смертью отца Татьяны. Герой думал о том, что он когда-нибудь отправится в могилу, потому он выразил свою печаль в следующих строках:

«Придет, придет и наше время,
И наши внуки в добрый час
Из мира вытеснят и нас!» [2, с. 53].

Эти мысли печальные и тяжелые. Казалось, что его конец тоже предначертан. В конце концов, он погиб на дуэли. Неужели его смерть зависится от случайного времени?

Кроме всего прочего, в романе описывается сон Татьяны, хотя он принадлежит к духовной сфере, и «вместе со случаем (с его разными личинами) неизбежно приходят в роман разные виды предсказаний, и в особенности вещие сны и предчувствия» [6, с. 352]. В каком-то смысле сон в романе неслучаен, он равен «случайности» Ленского. Ведь во сне Онегин убил Ленского на дуэли. Можно сказать, что панихида, на которой присутствовал Ленский, оказалась случайной в его жизни, а на самом деле была неизбежной судьбой. Жизнь и смерть сменяют друг друга, и новое сменяет прошлое, как отмечал Бахтин, «смерть включена в жизнь и наряду с рождением определяет ее вечное движение» [7, с. 61–62]. Вот это наша жизнь, посредством панихиды и смерти Ленского автор выражает свое сожаление о течение времени и печалится о судьбе человека.

Таким образом, отметим, что в романе автор намеренно построил сюжет с помощью случайности в авантюрном времени и соединил сон, чтобы создать события. В итоге, развитие сюжета романа попало под влияние случайного времени, как будто все обусловлено не человеческой волей, а иррациональной силой.

В итоге проведенного исследования мы приходим к следующим выводам. Ни любовь между Онегиным и Татьяной, ни дружба между Ленским и Онегиным не оказались вечными – все, в конце концов, «поглощает» время и становится воспоминанием в календаре. Роман покрыт печальной и грустной тональностью, это неслучайно, ведь на ранних этапах творчества «на писателя сильно влиял ряд факторов, таких как усиление реакционных сил правительства и расхождения внутри декабристов. Пушкин отрицательно относился к политике революции, и мучительно размышлял о судьбе России, что выросло в пессимистическое представление о будущем» [8, с. 39]. Писатель фиксирует это чувство в жизненный календарь, размышляя о времени и пытаясь понять смысл существования.

Зима уходит, и весна наступает, и прекрасное время приходит. Мы не можем взять его за руку, мы властны только над истинным «Я». Жизнь всегда идет вперед, путь каждого – это собственный календарь, который фиксирует переживания человека. Все когда-нибудь проходит. Именно путем любовной трагедии Онегина и Татьяны, Ленского и Ольги показывается непостоянство жизни, неуправляемость судьбой и случайность жизненного календаря.

Библиографический список


1. Мирский Д.С. История русской литературы с древнейших времен по 1925 год. Перевод с английского Р. Зерновой. Новосибирск: Издательство «Свиньин и сыновья», 2005.
2. Пушкин А.С. *Евгений Онегин*. Москва: Public Domain, 1833.
3. Кошелев В.А. Евангельский «календарь» пушкинского «Онегина» (к проблеме внутренней хронологии романа в стихах. *Проблемы исторической поэтики*. 1994; № 3: 131–150.
4. Пушкин А.С. О народности в литературе. Полное собрание сочинений: в 10 т. *Критика и публицистика*. Издательство Академии наук СССР Москва – Ленинград, 1951; Т. 7.
5. Тэн И. *Философия искусства*. Перевод Фу Лэй. Ланьчжоу: Издательство Дун Хуана, 1994.
6. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Москва: Языки славянской культуры, 2012; Т. 3.
7. Бахтин М.М. *Собрание сочинений*: в 7 т. Москва: Языки славянской культуры, 2010; Т. 4 (2).
8. Кан Ч. Анализ исследования Лотманом «Евгения Онегина». *Исследование зарубежной литературы*. 2002; № 4: 35–40.


References


1. Mirskij D.S. Istoriya russkoj literatury s drevnejshih vremen po 1925 god. Perevod s anglijskogo R. Zernovoj. Novosibirsk: Izdatel'stvo «Svin'in i synov'ya», 2005.
2. Pushkin A.S. *Evgenij Onegin*. Moskva: Public Domain, 1833.
3. Koshelev V.A. Evangel'skij "kalendar'" pushkinskogo "Onegina" (k probleme vnutrennej hronologii romana v stihah. *Problemy istoricheskoj po`etiki*. 1994; № 3: 131-150.
4. Pushkin A.S. O narodnosti v literature. Polnoe sobranie sochinenij: v 10 t. *Kritika i publicistika*. Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR Moskva – Leningrad, 1951; T. 7.
5. T`en I. *Filosofiya iskusstva*. Perevod Fu L`ej. Lan'chzhou: Izdatel'stvo Dun Huana, 1994.
6. Bahtin M.M. Sobranie sochinenij: v 7 t. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2012; T. 3.
7. Bahtin M.M. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2010; T. 4 (2).
8. Kan Ch. Analiz issledovaniya Lotmanom «Evgeniya Onegina». *Issledovanie zarubezhnoj literatury*. 2002; № 4: 35-40.


*Статья поступила в редакцию 23.01.23*

УДК 821.111(73) DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-392-395

***Beletskaya A.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: allabeletskaya@yandex.ru*

**POSTMODERN CONCEPT OF CHAOS IN THE SERIES OF NOVELS BY R. ZELAZNY "THE CHRONICLES OF AMBER".** The article reveals main postmodern features peculiar to the chronotope of Chaos as a main form of representing the concept of Chaos in the series of fantasy novels by R. Zelazny "The Chronicles of Amber". The chronotope is presented as a three-component structure consisting of time, space and a subject. In the article the chronotope of Chaos is considered as an element of the interface system consisting of a number of subchronotopes, each of which has a peculiar subjectively coloured time-space form of the narrative organization. The chronotope of Chaos is based on such ideas of postmodern literature as a metabolic way of creating a simulacrum of the time-space continuum, applying rhizome to modelling time and space within it and destructing them, using schizophrenic delusions for visualizing the simulacrum. The article reveals the connection between the state of epistemological incertitude of the main characters placed into this system of coordinates and the ideas of postmodernism claiming the impossibility of an objective assessment of the reality and the illusory nature of truth.

*Key words:* **postmodernism, chronotope, subchronotope, rhizome, destruction, epistemological incertitude, chaos.**

***А.Ю. Белецкая**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: allabeletskaya@yandex.ru*

# ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ХАОСА В ЦИКЛЕ РОМАНОВ Р. ЖЕЛЯЗНЫ «ХРОНИКИ АМБЕРА»

В статье проводится анализ черт постмодернизма, проявляющихся в конструировании хронотопа Хаоса как основной формы репрезентации концепции Хаоса в цикле романов Р. Желязны «Хроники Амбера». Хронотоп рассматривается как трехкомпонентная структура, в состав которой входят пространство, время и субъект. В рамках всего цикла романов хронотоп Хаоса предстает как интерфейсная система субхронотопов, каждый из которых имеет собственную субъективно окрашенную пространственно-временную организацию повествования. В хронотопе Хаоса прослеживаются такие черты постмодернизма, как использование метаболы для создания симулякра данного пространственно-временного континуума, стремление к деструкции времени и пространства внутри него, ризоматический тип конструирования времени и пространства и шизофренический бред как форма визуализации данной модели мира. В статье объясняется, как состояние эпистемологической неуверенности, переживаемое главными героями, помещенными в данную систему координат, связано с идеями постмодернизма о невозможности объективной оценки реальности и иллюзорности истины.

*Ключевые слова:* **постмодернизм, хронотоп, субхронотоп, ризома, деструкция, эпистемологическая неуверенность, хаос.**

Заложенная постструктуралистами новая парадигма мышления, отказавшаяся от жесткого детерминизма в восприятии мира и допускающая отсутствие линейности и завершенности в изложении идей, нашла отклик в сознании многих писателей. Основные тенденции в литературе второй половины XX века связаны с бурным развитием постмодернизма, черты которого наблюдаются в литературных произведениях самых разных жанров, включая те, которые традиционно считаются развлекательной литературой – детективы, исторические романы и фэнтези. Новый взгляд на мир потребовал поиска новых принципов реализации идей как на уровне содержания, так и на уровне формы. Инновации, в свою очередь, привлекли внимание ученых, которые попытались их систематизировать и проанализировать, в том числе сопоставив с другими течениями и направлениями в искусстве, например, с модернизмом [1, с. 268].

В настоящее время исследования в области постмодернизма не утратили своей актуальности. Размытость содержательной стороны постмодернизма, эпатажность идей и форм их репрезентации являются основными триггерами научного интереса к постмодернизму. До сих пор ведутся научные дискуссии об общей концепции этого культурного явления, а огромное разнообразие приемов и форм реализации идей постмодернизма представляет широкое поле для научных исследований. Актуальность данного исследования предопределена также тем, что на настоящей момент хронотоп Хаоса как структурный принцип организации художественного текста не привлекал должного внимания ученых.

Теоретическую основу статьи составили исследования Н.В. Киреевой [2], Б. Никола [3], Г. Хоффмана [4], У. Эко [5]. Основным методом исследования является герменевтическая интерпретация литературного текста. Основной целью данного исследования является анализ проявления концепции Хаоса в цикле романов «Хроники Амбера» Р. Желязны [6]. Главными задачами являются определение уровней проявления концепции Хаоса в данном цикле романов и анализ черт постмодернизма, определяющих суть хронотопа Хаоса как основной формы репрезентации данной концепции. Теоретическая значимость исследования проявляется в создании основы для дальнейшего изучения данного хронотопа в постмодернистской парадигме художественных произведений других писателей. Практическая значимость заключается в изложении одного из возможных подходов к интерпретации неоднозначного в содержательном аспекте цикла романов.

Данный цикл романов в жанре фэнтези создавался на протяжении двух десятилетий с 1970 (Nine Princes in Amber «Девять принцев Амбера») по 1991 гг. (Prince of Chaos «Принц Хаоса»). Сопоставляя романы, можно проследить, как менялось отношения автора к самому понятию Хаоса, какие изменения происходили в мировоззрении автора под влиянием постмодернизма, как постмодернистские тенденции отражались в творчестве писателя при создании одного из самых противоречивых хронотопов – хронотопа Хаоса. Связь этого хронотопа с постмодернизмом прослеживается в самой его природе, ведь, по справедливому замечанию Ю.В. Филипповой, «…постмодернизм – это единственное течение, окончательно перечеркивающее гуманистическую модель и ставящее перед собой задачу представить мир как абсолютный хаос, который и является для него объективной реальностью» [7, с. 21].

В данной статье анализ черт постмодернизма проводится на уровне элемента целостной системы художественного произведения. Намеренное сужение зоны научного интереса позволяет более детально рассмотреть принципы и формы репрезентации идей постмодернизма в конкретном элементе системы – хронотопе. Традиционно хронотоп рассматривается как создаваемая автором в художественном произведении модель мира, характеризуемая единством времени и пространства. Новизна подхода к изучению хронотопа в данном исследовании прослеживается также в том, что, развивая идею Р.И. Енукидзе [8], мы рассматриваем хронотоп/субхронотоп как трехкомпонентную структуру, состоящую из субъекта, пространства и времени. Субъект является неотъемлемым элементом данной системы координат, так как оказывает существенное влияние на модальность и тональность описания создаваемого автором мира, предъявляемому читателю сквозь мироощущение повествователя. Связь субъекта и хронотопа настолько сильна, что развитие идейного содержания цикла романов и смещение фокуса повествования с Амбера на Дворы Хаоса потребовали от автора смены повествователя. В первых пяти книгах, более близких к традиционному фэнтези, повествование ведется от лица Корвина, наследного принца Амбера, вступившего в борьбу за трон после исчезновения отца. Во втором пятикнижии, в котором в большей степени проявляется следование автором духу постмодернизма, повествование ведется от лица сына Корвина – Мерлина, принца Амбера и Дворов Хаоса.

Концепция Хаоса в цикле романов «Хроник Амбера» представлена на трех уровнях: 1) как хронотоп Хаоса всего цикла романов, характеризуемый отсутствием единого упорядоченного пространственно-временного континуума, 2) как четко локализованный субхронотоп – the Courts of Chaos (Дворы Хаоса) и 3) как одна из сил дуалистического мироустройства, в котором хаосу противопоставлен порядок.

Общая концепция хронотопа художественных произведений в жанре фэнтези представляет собой некий вымышленный мир, в основе которого лежит магическое начало и который населяют сказочные типы персонажей (маги, драконы, тролли, вампиры, эльфы и т. п.). Временная составляющая этого мира четко не определена и носит условный характер. Чаще всего описываемые события коррелируются со временами рыцарей и битв на мечах, но веяния постмодернизма в жанре фэнтези приближают пространственно-временной континуум к современности. Главное отличие модели мира, созданной автором в «Хрониках Амбера», от традиционного пространственно-временного континуума в жанре фэнтези заключается в отсутствии единого однородного пространства и времени. По своей сути модель мира «Хроник Амбера» – это сложная система множества взаимосвязанных миров, каждый из которых наделен уникальной, свойственной только этому миру пространственно-временной организацией, т. е. является своего рода субхронотопом. В рамках всего цикла романов обобщённая модель хаотично упорядоченного мира, состоящая из множества разнородных миров-фрагментов, образует хронотоп Хаоса, характерной чертой которого является нарушение принципов единства и однородности пространства и времени. Один из этих миров-субхронотопов идентичен современному, лишенному магического начала, но основанному на технологическом прогрессе мироустройства на Земле; второй тяготеет к условному фэнтезийному Средневековью, а третий реализует концепцию потустороннего мира. Связь между этими мирами-субхронотопами осуществляется через перемещение между этими мирами субъектов повествования. Такое разрушение целостности пространственно-временной модели мира художественного произведения также можно считать проявлением постмодернистских тенденций в литературе.

Отнесение Дворов Хаоса к разряду субхронотопов можно обосновать тем, что это не просто один из географических пунктов однопорядковых Теней-Отражений Амбера (Shadows of Amber) и его антипод-антагонист. Дворы Хаоса – это особый мир, представляющий собой модель, построенную автором на основе одной из ключевых концепций постмодернизма – «Мир как Хаос». Субхронотоп Дворов Хаоса выступает в данном случае *симулякром* концепции подобного мироустройства. Пытаясь создать мир-квинтэссенцию данной концепции, автор в первую очередь подвергает трансформации ключевые формы бытия материи – пространство и время. Создание данного мира основывается на отрицании объективных черт пространства и времени, которые воспринимаются нормой с позиций реальности. И если в репрезентации Амбера автор сохраняет существенные черты обычного мира, то описание мира Дворов Хаоса идет вразрез с тем, что воспринимается привычным и нормальным. В этом мире бездна выступает в качестве основной формы существования пространства, дороги не имеют материального воплощения, а искажение времени проявляется не только в изменении скорости его течения, но и в нарушении его линейности.

И.Ю. Иеронова и М.А. Белей отмечают, что постмодернистскому дискурсу в принципе присущи элементы фантастики, «которые предстают естественным выражением поэтики постмодернизма…» [9, с. 140]. В художественных произведениях жанра фэнтези присутствие фантастического начала обусловлено самой природой жанра. Данная жанровая особенность позволяет автору реализовывать самые невероятные сюжетные ходы, основанные на разной скорости течения времени в различных Отражениях Амбера и в Дворах Хаоса. Время перестает быть константой, жестко предопределяющей развитие сюжета. Игра со временем, в которую автор вовлекает читателя, не включает путешествий во времени. Р. Желязны предлагает более изощренный вариант игры со временем и пространством. Создавая зеркальное отражение некоторых сюжетных ходов, он помещает главного героя каждого пятикнижия в пространство между Амбером и Дворами Хаоса, где время и пространство полностью *деструктированы*. По сравнению с этим местом даже Дворы Хаоса обладают определенной упорядоченностью пространственно-временного континуума.

Описание субхронотопа Дворов Хаоса детализировано представлено только в последнем романе «Хроник Амбера» – «Принц Хаоса» (Prince of Chaos). В этом романе Дворы Хаоса становятся основным местом действия. Стремясь создать симулякр мира, не имеющего оригинала в реальности, автор прибегает к методу «от противного»: используемые им дескриптивные художественные детали максимально противоположны реальному миру. Это мир, где нет дверей, где герои перемещаются в пространстве, проходя сквозь скалы или просто исчезая в столбе огня. Предметы обихода, элементы пейзажа, комнаты появляются и исчезают под воздействием магии. Красный цвет траурной одежды и выполняющая роль кладбища Бездна за Гранью усиливают ассоциации с Адом, который в религиозной парадигме является воплощением Хаоса. Время в этом мире исчисляется не в часах и минутах, а долях оборотов цветных циклов неба – *blue, orange, purple*. Но полная деструкция времени и пространства значительно затруднила бы восприятия идей автора, поэтому, расшифровывая субхронотоп Дворов Хаоса, читатель легко соотносит цвета неба с привычными для него временными отрезками суток и находит аналогии между географическими объектами и архитектурными сооружениями воображаемого мира и реального мира.

О.В. Анисимова, анализируя характеристики постмодернизма в первой пенталогии, выделяет такие черты, как интерфейсность, симулякр, метабола, энтропия и эпистемологическая неуверенность [10, с. 206–210]. В хронотопе Хаоса эффект интерфейсности проявляется в максимальной степени. Субхронотопы, являющиеся Отражениями Амбера (Земля, Авалон, Кашфа), представляют собой замкнутые пространственно-временные континуумы, используемые автором для решения частных задач идейного содержания. Единственной общей точкой соприкосновения для них является то, что они образуют мир Амбера, который является элементом системы более высокого уровня. Помимо интерфейса «Амбер – Отражения Амбера», Р. Желязны также выстраивает в хрониках интерфейс «Амбер – Дворы Хаоса», внутри которого эти два элемента системы олицетво-

ряют вечное противостояние порядка и хаоса, представленное в образе войны между Лабиринтом и Логрусом. Более того, субхронотоп Дворов Хаоса комплементарен по отношению к субхронотопу Амбера и не существует вне рамок этого интерфейса. Все эти разноуровневые и разнородные по своей природе субхронотопы объединяются в единый хронотоп Хаоса как основной пространственно-временной континуум всего цикла «Хроник Амбера».

Образ мира Хаоса не метафоричен, *а метаболичен* по своей природе, т. к. в качестве основополагающего признака выбирается признак, максимально непохожий на предмет образной объективизации. По определению М. Эпштейна, «метабола – это образ, неделимый надвое, на прямое и переносное значение, на описанный предмет и привлеченное подобие, это образ двоящейся и вместе с тем единой реальности» [11, с. 127]. Мир Хаоса в целом и субхронотоп Дворов Хаоса как частный случай его проявления идеально подпадают под определение метаболы, являясь образами двоящейся реальности, в которой модель реального мира превращается автором в модель нереального мира, диаметрально противоположного первоисточнику и тем не менее сохраняющего связь с ним.

Пластичность мира Хаоса позволяет автору играть с читателем. *Игровое начало*, свойственное постмодернизму, в этом цикле романов проявляется на нескольких уровнях. На концептуальном уровне, т. е. уровне идейного содержания, игра автора с читателем проявляется уже в том, что, прибегая к форме «массовой литературы», автор затрагивает вопросы становления личности и устройства мира, характерные произведениям элитарного искусства.

Зыбкость мира Хаоса позволяет автору играть с читателем на уровне сюжета, в котором главную роль играет не закономерное развитие сюжетной линии, а случай как фактор, способный придать повествованию совершенно новый импульс. Фантасмагоричность сюжета, являясь жанрообразующей характеристикой фэнтези, не только позволяет удерживать внимание читателя на протяжении всего цикла романов, но и вписывается в концепцию постмодернистского романа, в котором *случай и анархия* берут верх над логикой. Делясь с читателем философскими размышлениями о принципах мироустройства и взаимодействии порядка и хаоса, Р. Желязны не отказывается от одной из наиболее важных жанровых характеристик фантастики как чтения для развлечения. Увлекательный сюжет о борьбе за трон, построенный на противостоянии Добра и Зла, в конченом итоге заставляет читателя задуматься о том, что Добро может перестать быть добром, а Зло не всегда является абсолютным антагонистом Добра. Описанные автором интриги, свойственные королевским дворам Амбера и аристократии Дворов Хаоса, определяют сложный рисунок повествования с неожиданными поворотами сюжета. Каждое новое происшествие – своего рода «случайность», с которой сталкивается каждый из главных героев обоих пятикнижий, не только создает дух приключений, но и служит триггером изменений в мировоззрениях этих героев: жаждущий трона Корвин отказывается от него в пользу брата, а мечтающий о спокойной жизни вдали от трона Дворов Хаоса Мерлин готов взвалить на свои плечи ответственность за королевство ради сохранения баланса сил между Амбером и Дворами Хаоса, Лабиринтом и Логрусом, порядком и хаосом.

Неожиданные приключения главных героев, вызывающие у читателя неподдельный интерес, превращают повествование в некий *«перфоманс-хэппенинг»*. Автор выстраивает повествование таким образом, что у читателя создается впечатление, что он является свидетелем происходящих событий. Перемещения героев между субхронотопами хаотичны, и читателю невозможно предугадать, какой мир откроется ему в следующем повороте сюжета. Особенно ярко такое впечатление возникает тогда, когда абсурдность описываемых автором миров и событий достигает пика, и связь со знакомой читателю картиной мира переходит в сюрреалистическую плоскость, в которой обыденные предметы оказываются в неожиданных местах и приобретают неожиданные свойства. И тогда пространство трансформируется в абсолютную пустоту, объект живописи воплощается в реальность, компьютер вступает в схватку с магическими силами и одерживает победу, а королю магического мира требуется помощь земного адвоката и т. д.

Неожиданные повороты сюжета разрывают линейное повествование, создавая новые векторы развития характеров персонажей и выполняя функции точек входа и выхода для представления и интерпретации новой информации, т. е. меняя линейную структуру повествования на ризоматичную. *Ризома* как ключевое понятие постструктурализма и постмодернизма противостоит жестким линейным структурам и характеризуется множественностью в противовес единоначалию. В отличие от других постмодернистских романов, в «Хрониках Амбера» нет параллельно развивающихся сюжетных линий с отдельным набором персонажей внутри каждой истории. В этом цикле романов на основе ризомы построен сам хронотоп Хаоса, состоящий из множества субхронотопов.

На сюжетном уровне ризоматичность проявляется в разнообразии сюжетных линий, в центре которых остается главный герой, взаимодействующий с большим числом второстепенных персонажей, каждый из которых в определенной точке повествования становится фактором, влияющим на его поступки и мировоззрение. Автор раскрывает читателю множественные подходы к решению проблемной ситуации и заставляет мучиться вместе с литературным героем сомнениями о правильности выбранного пути. На композиционном уровне эти разрывы повествования обозначены графическими разрывами внутри текста главы.

Стремление автора создать мир Хаоса, который бы во всем отличался от реального мира, приводит к тому, что описание субхронотопов, в которых (за исключением субхронотопа Земли) превалируют всевозможные отклонения и нарушения законов физического бытия, воспринимается читателем как *шизофренический бред*. Образ мира Хаоса, создаваемый автором, вступает в противоречие с образом мира, существующим у читателя, но это противоречие не вызывает отторжения, т. к. читатель принимает правила игры, обусловленные жанром, и следует логике автора в том, что мир хаоса должен быть алогичен и кардинально отличаться от обыденного мира. Шизофренический по своей природе хронотоп Хаоса заставляет по-новому взглянуть на окружающий нас мир и задуматься о связи порядка и хаоса, о необходимости баланса между этими противоположностями и роли одного человека в борьбе этих противоположностей.

Двойственность функционирования субхронотопа Дворов Хаоса на концептуальном и сюжетном уровнях усиливает противоречивый характер хронотопа Хаоса в целом. На уровне сюжета Дворы Хаоса соотносятся с профанным миром – локализацией сил? враждебных Амберу, а на концептуальном уровне соотносятся с сакральным миром, являясь одним из проявлений высшей формы устройства мира во вселенском масштабе и основой основ, из которой и был создан его соперник за власть – Амбер.

*Отсутствие Бога-Отца* является одной из ключевых черт философии постмодернизма. Отрицание единоначалия в создании материального мира и жесткого диктата единых моральных принципов, предопределяющих поведение личности в социуме, свойственные постмодернизму, в полной мере проявляются в хронотопе Хаоса. Противостояние беспринципным родственникам-демонам вынуждает главного героя действовать вопреки моральным убеждениям, что заставляет его мучиться от неуверенности в правильности поступков. Нестабильная политическая ситуация во Дворах Хаоса, где борьба за трон подразумевает интриги и убийства, соотносится с принятой в постмодернизме концепцией устройства общества, с которым субъект вынужден вступать в конфликт для достижения личностной свободы. Но конфликт в постмодернистской литературе – это не противоборство брутального фалличного героя с четко обозначенным врагом, это, скорее, игра полиморфного героя с неявным противником. В свою очередь, гибкие моральные принципы представителей королевского дома Амбера, их интриги и борьба за власть превращают в оксюморон представление Амбера как олицетворения порядка. Парадоксальная ситуация лишает интерпретацию противостояния между Амбером и Дворами Хаоса однозначности, привносит хаос в восприятие этого конфликта и затрудняет для читателя выбор одной из сторон. Для сохранения целостности хронотопу Хаоса требуется пластичный герой, способный применять и изобретать маски для того, чтобы выстроить отношения с социумом таким образом, чтобы найти пути выхода из конфликтной ситуации и достичь цели. Главный герой первого пятикнижия Корвин проходит сложную эволюцию, но его эгоцентрическая концепция мира оказывается несостоятельной. Главный герой второго пятикнижия Мерлин вынужден вести более сложную игру, чтобы не допустить нарушения баланса между Амбером и Дворами Хаоса и предотвратить победу хаоса над порядком или порядка над хаосом.

Постмодернистский главный герой, помещенный автором в определенный пространственно-временной континуум, вовлечен не только во внешний конфликт, в рамках которого он вынужден действовать, но и переживает внутренний конфликт, влияющий на его становление как личности. Помещая главного героя в рамки определенного хронотопа, автор задает определенный вектор его эмоционального состояния, поэтому хронотоп невозможно рассматривать, ограничиваясь лишь пространственным и временным компонентами. Субъект также является важным компонентом хронотопа, особенно в постмодернистской парадигме восприятия мира.

Герои обоих пятикнижей переживают глубокий психологический кризис, каждый, по-своему пытаясь справиться с предательством близких людей, искушением властью и разрушением привычного мировосприятия. Внешний хаос переживаемых событий созвучен с хаосом внутренних переживаний главных героев, которые пытаются осознать свою роль в мире, лишенного гармонии и согласия и, в буквальном смысле слова, стоящего на грани уничтожения. Связь главных героев с хронотопом Хаоса проявляется через их эмоциональный отклик, созвучный философии постмодернизма, а именно *ощущение эпистимологической неуверенности*, т. е. ощущение невозможности постижения мироустройства. Ни Корвин, ни Мерлин не уверены в правильности сделанного выбора, но каждый из них по-своему пытается остановить царящий вокруг них хаос, грозящий полным уничтожением мира, который они не понимают, но который им дорог.

Субъектная составляющая субхронотопа Дворов Хаоса во второй пенталогии представлена в еще более усложненном виде. Главный герой этого цикла кровно связан с дворами Хаоса и Амбером. Ставя главного героя в ситуацию выбора между Дворами Хаоса и Амбером, т. е. миром матери и миром отца, автор демонстрирует принципиальную невозможность единственно верного выбора. Отношение главного героя к Дворам Хаоса неоднозначно: с одной стороны, с ними связаны теплые воспоминания о друзьях детства и мудром учителе-маге; с другой стороны, эти воспоминания отравлены горечью от враждебного отношения со стороны младшего брата и интриг матери. Эмоциональная неоднозначность субъектного компонента субхронотопа Дворов Хаоса превращает его в этом цикле романов в истинно постмодернистский конструкт с неопределенной полиморфной сущностью. Свойственная постмодернизму *парадоксальность* проявляется также в том, что в конце романа предложенное автором решение конфликта превращает субхронотоп Дворов Хаоса в точку обеспечения равновесия между Лабиринтом и Логрусом, Дворами Хаоса и Амбером, между хаосом и

порядком. Для этого главный герой должен принять возлагаемую на него ответственность и согласиться стать королем Дворов Хаоса. Но и завершая «Хроники Амбера», Р. Желязны остается верен духу постмодернизма, предлагая читателю *открытый конец*, в котором лишь сообщает, что пространственно-временной вектор будущего, выбранного главным героем, направлен в сторону Дворов Хаоса*: I turned away then, for the long walk back to Chaos* [8, с. 1263]. Открытый конец предопределен природой хронотопа Хаоса, в котором борьба между силами хаоса и порядка не ограничена ни пространством, ни временем.

Увлеченность автора идеями постмодернизма проявляется в пенталогии Мерлина в том, что Р. Желязны намеренно обыгрывает ключевые понятия постмодернизма *«симулякр»* и *«пастиш»*. Субхронотопы Дворов Хаоса и Амбера по своей сути являются симулякрами, т. е. копиями того, чего на самом деле не существует. Но автору этого недостаточно, и он вводит персонажей-симулякров, объясняя их появление проявлением разума Лабиринта, репрезентанта Амбера и Логруса, репрезентанта Дворов Хаоса. В романе главный герой употребляет этот термин, идентифицируя призраки тех, с кем встречается, когда пытается противостоять Лабиринту и Логрусу: *Why would the Pattern be creating simulacra to bug me?* [8, с. 973]. По ходу развития сюжета автор вовлекает данных персонажей в игры со временем и пространством. Создав симулякры не мертвых, а действующих персонажей, автор нарушает один из основных принципов физики: каждый из этих персонажей – прототип, и его симулякр оказывается в двух разных местах в одно и то же время. Этот прием, с одной стороны, усиливает хаос, а с другой стороны, позволяет автору связать все сюжетные линии воедино и подвести главного героя к самому важному выбору.

Понятие «пастиш» автор использует для звуковой материализации Логруса: *The Sign of the Logrus took form before her… When it addressed me, that pastiche-voice tore at my nervous system. "I have been summoned," it said, "to deal with your recalcitrance, oh man who would be king"* [8, с. 1262]. В данном контексте это слово обозначает имитацию в более широком смысле, чем это принято в постмодернизме. Созданный автором окказионализм, в котором элемент pastiche является одной из основ в составе сложного слова, подразумевает, что это было нечто, выполняющее функцию голоса у знака, визуально представляющего абстрактную магическую силу Хаоса.

Проявление постулата постмодернизма о том, что истина многогранна и неоднозначна, можно проследить в том, как автор заставляет читателя испытывать симпатию к демоническим существам Дворов Хаоса и антипатию к монстрам в человеческом обличии. Главный герой второй пенталогии Мерлин способен менять свой внешний вид, но его демоническая природа не вызывает негативного отклика у читателя, испытывающего эмпатию по отношению к этому персонажу. Такого рода двойственность и неоднозначность формы субъекта хронотопа также является проявлением постмодернистских тенденций, проявляющихся в отрицании единственно верной формы реальности. Магические трансформации перестают быть лишь данью жанровым характеристикам фэнтези. Они приобретают более глубокий смысл, если рассмотреть их в свете ключевых идей постмодернизма об иллюзорности реального мира, невозможности познания истины и превалировании субъективного над объективным при конструировании внешнего мира.

Подводя итоги, необходимо отметить, что концепция Хаоса в романе предстает как многоуровневая система, включающая в себя хронотоп Хаоса всего цикла романов, характеризуемый отсутствием единого упорядоченного пространственно-временного континуума, субхронотоп Дворов Хаоса и одну из сил дуалистического мироустройства, основанного на противостоянии порядка и хаоса, визуализированно представленную в виде Логруса. Преломленный сквозь призму идей постмодернизма хронотоп Хаоса выступает как сложный конструкт, сочетающий в себе игровое и философское начала. Реализуемый в рамках всего цикла романов «Хроник Амбера» хронотоп Хаоса как субъективно окрашенная форма пространственно-временной организации художественного произведения складывается из хаотично связанных между собой субхронотопов, один из которых представляет собой объективизацию хаоса как формы мироустройства в виде Дворов Хаоса. В ходе исследования было выявлено, что хронотопу Хаоса, созданному автором в данном цикле романов, свойственны такие черты постмодернизма, как деструктивность, анархичность, интерфейсность, метаболичность, ризоматичность, шизофреничность, эпистемологическая неуверенность, отсутствие Бога-отца как моральной основы. Анализ данных черт показывает, что созданный автором пространственно-временной континуум имеет сложную структуру и неоднозначен в аксиологическом плане. На уровне содержания этот хронотоп представляет удивительный континуум, состоящий из множества миров и являющийся симулякром мира, построенного на нашем представлении о хаосе как форме бытия, который заставляет читателей погрузиться в эту виртуальную действительность и задуматься об истоках мира реального, о месте человека в хаосе современного общества, о проблемах морально-нравственного выбора.

Библиографический список


1. Hassan I. *The Dismemberment of Orpheus: Toward a Postmodern Literature*. The University of Wisconsin Press, 1982.
2. Киреева Н.В. *Постмодернизм в зарубежной литературе.* Москва: Флинта: Наука, 2004.
3. Nicol B. *The Cambridge introduction to postmodern fiction.* Cambridge University Press, 2009.
4. Hoffman G. *From Modernism to postmodernism. Concepts and strategies of postmodern American fiction.* Rodopi. Amsterdam. New York, 2005.
5. Eco U. *The limits of interpretation.* Indiana University Press, 1994.
6. Zelazny R. *The Great Book of Amber: The Complete Amber Chronicles. 1–10*. Harper Voyager, 2010.
7. Филиппова Ю.В. *«Дискурс сознания» и «дискурс о сознании» в «Новой волне» литературы постмодернизма*. Автореферат диссертации … кандидата культорологии. Санкт-Петербург, 2016.
8. Енукидзе Р.И. *Художественный хронотоп и его лингвистическая организация (на материале англо-американского рассказа)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Тбилиси, 1984.
9. Иеронова И.Ю., Белей М.А. Элементы фантастики во французском постмодернистском дискурсе на примере романа Б. Веребера «Танатонавты». *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта.* 2015; Выпуск 2: 140–145.
10. Анисимова О.В. Черты литературы постмодернизма в романе Роджера Желязны «Хроники Амбера». *Жанр. Стиль. Образ: Актуальные вопросы теории и истории литературы:* Киров: Издательство ВятГГУ, 2013: 206–210.
11. Эпштейн М. *Постмодерн в России. Литература и теория.* Москва: Издание Р. Элинина. 2000.


References


1. Hassan I. *The Dismemberment of Orpheus: Toward a Postmodern Literature.* The University of Wisconsin Press, 1982.
2. Kireeva N.V. *Postmodernizm v zarubezhnoj literature.* Moskva: Flinta: Nauka, 2004.
3. Nicol B. *The Cambridge introduction to postmodern fiction.* Cambridge University Press, 2009.
4. Hoffman G. *From Modernism to postmodernism. Concepts and strategies of postmodern American fiction.* Rodopi. Amsterdam. New York, 2005.
5. Eco U. *The limits of interpretation.* Indiana University Press, 1994.
6. Zelazny R. *The Great Book of Amber: The Complete Amber Chronicles. 1-10*. Harper Voyager, 2010.
7. Filippova Yu.V. *«Diskurs soznaniya» i «diskurs o soznanii» v «Novoj volne» literatury postmodernizma.* Avtoreferat dissertacii … kandidata kul'torologii. Sankt-Peterburg, 2016.
8. Enukidze R.I. *Hudozhestvennyj hronotop i ego lingvisticheskaya organizaciya (na materiale anglo-amerikanskogo rasskaza).* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tbilisi, 1984.
9. Ieronova I.Yu., Belej M.A. `Elementy fantastiki vo francuzskom postmodernistskom diskurse na primere romana B. Verebera «Tanatonavty». *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta.* 2015; Vypusk 2: 140-145.
10. Anisimova O.V. Cherty literatury postmodernizma v romane Rodzhera Zhelyazny «Hroniki Ambera». *Zhanr. Stil'. Obraz: Aktual'nye voprosy teorii i istorii literatury:* Kirov: Izdatel'stvo VyatGGU, 2013: 206-210.
11. `Epshtejn M. *Postmodern v Rossii. Literatura i teoriya.* Moskva: Izdanie R. `Elinina. 2000.


*Статья поступила в редакцию 30.01.23*

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-395-398

***Lapteva M.L.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Modern Russian Language, Astrakhan State University n.a. V.N. Tatishchev (Astrakhan, Russia), E-mail: hohlina2004@yandex.ru*

***Grebelnik T.V.,*** *senior teacher, Astrakhan State Technical University (Astrakhan, Russia), E-mail: tatyanagrebelnik@yandex.ru*

**THE SPECIFICS OF THE RUSSIAN-SPEAKING BUSINESS MESSENGER-COMMUNICATION.** The article discusses features of Russian-language business messenger-communication on the example of such a speech genre as a business meeting. The researchers touch upon a communicative and linguistic structure of a business meeting, which is organized in a professional (working) group in the Telegram messenger. Electronic messages are used as the research material. The

fundamental features of the online speech genre "business meeting" are analysed and its differences from the traditional genre of oral communication are revealed. Special attention is paid to the description of the extralinguistic basis of the Internet genre, the relations between the communicative partners in the messenger group, the implemented speech intentions (establishing contact, informing, expression of motivation, expression of opinion and evaluation). In addition, the conclusion is made about the linguistic features of electronic messages sent in working network groups: lexico-semantic, morphological and syntactic levels. In this way, if the main genre-forming features correspond, a business meeting in the messenger community has a special communication system and speech embodiment.

*Key words:* **Internet-communication, messenger-communication, network group, business meeting, language transformation.**

***М.Л. Лаптева**, д-р филол. наук, зав. каф. современного русского языка Астраханского государственного университета имени В.Н. Татищева, г. Астрахань, E-mail: hohlina2004@yandex.ru*

***Т.В. Гребельник,** ст. преп., Астраханский государственный технический университет, г. Астрахань, E-mail: tatyanagrebelnik@yandex.ru*

# СПЕЦИФИКА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ МЕССЕНДЖЕР-КОММУНИКАЦИИ

В данной статье рассматриваются особенности русскоязычной деловой мессенджер-коммуникации на примере такого речевого жанра, как деловое совещание. Речь идет о коммуникативной и языковой структуре делового совещания, которое организуется в профессиональной (рабочей) группе в мессенджере Telegram. В качестве материала исследования используются электронные сообщения. Анализу подвергаются основополагающие признаки сетевого речевого жанра «деловое совещание» и выявляются его отличия от традиционного жанра устного общения. Особое внимание уделяется описанию экстралингвистической основы интернет-жанра, отношениям между коммуникативными партнерами в мессенджер-группе, реализуемым речевым интенциям (установление контакта, информирование, выражение побуждения, выражения мнения и оценки). Кроме того, делается вывод о языковых особенностях электронных сообщений, отправляемых в рабочих сетевых группах, на лексико-семантическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. Таким образом, при соответствии основных жанрообразующих черт деловое совещание в мессенджер-сообществе имеет особую коммуникативную систему и речевое воплощение.

*Ключевые слова:* **интернет-коммуникация, мессенджер-коммуникация, сетевая группа, деловое совещание, языковая трансформация.**

Интернет-коммуникация на сегодняшний день является востребованным видом коммуникации, в которую вступают для решения как личных, так и профессиональных вопросов. В настоящее время язык повседневности, особенно в его виртуальной форме, привлекает внимание лингвистической науки, где выделяется самостоятельная область исследований – интернет-лингвистика, занимающаяся проблемами того, каким изменениям подвергается естественный язык под влиянием Интернета, в чем специфика новых видов и форм сетевой коммуникации и пр. Отметим работы в этой области отечественных и зарубежных исследователей: Т.Н. Колокольцевой [1], О.В. Лутовиновой [2], М.Л. Макарова [3], Л.П. Сон [4], Л.Ю. Шипициной [5], S. Barnes [6], D. Crystal [7] и др.

Отдельно следует сказать о мессенджер-коммуникации, осуществляемой посредством приложений мгновенного обмена сообщениями (одни из распространенных в русскоязычной коммуникации – WhatsApp и Telegram). Такой вид коммуникации оказывается изученным в меньшей степени. В частности, рассматриваются отдельные аспекты мессенджер-коммуникации: гендерный [8], этический [9], лингвистический [10], фатический [11]. В исследовании Е.И. Горошко и Е.А. Земляковой (2017) научной рефлексии подвергаются коммуникативные, морфологические, лексические, синтаксические и паралингвистические средства нового жанра 2.0 интернет-коммуникации – мессенджера [12].

Заметим, что современные технологии делают возможным устанавливать в мессенджерах не только межличностную, но и групповую коммуникацию. Действительно, по различным основаниям формируются многочисленные сетевые группы: семейные, родительские, учебные, профессиональные, соседские, группы по интересам и под. Распространение получает мессенджер-коммуникация и в сфере делового общения.

Актуальность статьи определяется необходимостью детального описания лингвистических особенностей различных форм деловой коммуникации в мессенджере, который в последнее время все чаще используется как виртуальная площадка для проведения переговоров и производственных совещаний, позволяющих оперативно справляться с поставленными задачами и коллегиально принимать решение. Такое онлайн-погружение в профессиональной области, в сфере деловых взаимоотношений произошло в период пандемии коронавируса, когда, вынужденно перейдя в формат онлайн-общения, участники коммуникационных процессов смогли оценить его достоинства, а затем продолжили активно использовать.

Цель исследования – выявить специфику русскоязычной деловой мессенджер-коммуникации в группе.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

1) определить жанры делового общения, которые переносятся в сферу групповой мессенджер-коммуникации;

2) установить набор конститутивных признаков, характерных для жанров деловой мессенджер-коммуникации в группе;

3) уточнить, какие из них подверглись трансформации после перехода в онлайн-формат;

4) описать основные языковые особенности современной деловой мессенджер-коммуникации в группе.

Решение намеченных задач потребовало провести анализ корпуса электронных сообщений на русском языке, собранных методом сплошной выборки из 5 созданных в мессенджере Telegram деловых (рабочих) групп (количество участников каждой группы составляло не менее 25 человек). Информанты различались по возрасту, полу и занимаемой должности, но объединялись такими социальными характеристиками, как сфера профессиональной деятельности (наука и образование) и уровень образования (все имеют высшее образование, подавляющее большинство – кандидаты и доктора наук). Рассмотренные нами профессиональные сообщества носили временный характер, поскольку были организованы для решения конкретных, поставленных руководством задач. Приведенные в качестве примеров интернет-сообщения даны с авторской орфографией и пунктуацией, с использованными графическими знаками. Невербальные элементы в качестве материала анализа нами не использовались.

Помимо общенаучного метода описания, в качестве лингвистических методов исследования были выбраны следующие: лексико-семантический, морфологический и коммуникативно-прагматический анализы.

Научная новизна исследования определяется тем, что в нем выделяется и описывается новая форма интернет-коммуникация – деловая мессенджер-коммуникация, представленная таким электронным жанром, как сетевое деловое совещание.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные в его ходе выводы вносят вклад в развитие лингвистической теории коммуникации, социолингвистики и стилистики, а также дополняют и уточняют научные достижения, объектом которых является интернет-коммуникация в русском сегменте.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленная модель анализа деловой мессенджер-коммуникации может найти применение при описании всех видов и форм коммуникативного взаимодействия в Интернете.

Деловое совещание (наряду с деловым разговором и деловой беседой) традиционно входит в жанровую систему устного делового общения [13], однако может, на наш взгляд, рассматриваться и как интернет-жанр деловой коммуникации в сетевой рабочей группе.

Попробуем это доказать. Большое значение имеет комплекс экстралингвистических факторов, которые определяют возникновение и функционирование жанра делового совещания в рамках конкретной коммуникативной ситуации. Безусловно, экстралингвистическая основа системы интернет-жанра отличается от системы жанра устной коммуникации. Прежде всего, отметим изменения способа общения – с контактного на дистантный. При этом следует обратить внимание и на отсутствие точного места и времени общения. Администратор группы, как правило, инициирует коммуникативные процессы, в которые вступают те участники группы, которые находятся «в сети» и независимо от их местоположения могут поддержать беседу. Нельзя точно установить, когда та или иная коммуникативная ситуация начнет «разворачиваться» и когда она достигнет своего логического завершения. Иными словами, можно сказать о размытости временных и пространственных характеристик интернет-взаимодействия.

Заметим: при постоянном составе участников группы наблюдается непостоянный состав участников каждого отдельного оперативного совещания, т. к., не зная точного времени обсуждения того или иного вопроса, не все члены группы успевают вовремя включаться в коммуникацию. При этом во время деловой коммуникации хаотично осуществляется смена коммуникативных ролей внутри сетевой группы: адресат остается в большинстве случаев коллективным, а роль адресанта может выполнять любой участник.

По нашим наблюдениям, трансформируются отношения между коммуникативными партнерами и в целом меняется тональность общения – она уже не строго официальная, а полуофициальная. Это связано с нивелированием со-

циальных ролей участников интернет-коммуникации: вертикальные отношения, обусловленные различиями в возрасте, статусе и занимаемой должности, преобразуются в горизонтальные, т. к. креативность и инициативность начинают играют не меньшую роль, чем опыт, например, в коммуникативной ситуации «мозгового штурма», предполагающего генерирование большого количества идей за относительно небольшой промежуток времени и выбор оптимального или наиболее эффективного решения.

Следовательно, институциональность – наличие социальной дистанции, закрепленность социальных ролей, а также регламентированность – соблюдение правил и принципов, регулирующих поведение, не являются доминирующими при характеристике интернет-жанра делового совещания.

Однако в целом все конститутивные признаки жанров делового общения в мессенджер-пространстве сохраняются. Коммуникативный анализ речевого взаимодействия в рабочих группах мессенджера Telegram показал, что набор интенций коммуникантов, принимающих участие в виртуальном деловом совещании, остается прежним. Выделяются следующие основные виды интенций:

1) *установление контакта*, которое выражается, как правило, в трех в формах: приветствие, прощание и благодарность.

Преобладающими формами обращения в рабочей мессенджер-группе являются «коллеги» или «уважаемые коллеги»: (1) ***Коллеги**, добрый день. Сегодня с К. встречаются только координаторы.* (2) ***Уважаемые коллеги**, добрый день! Направляю для самостоятельного изучения презентацию.*

Помимо традиционных фатических средств, в интернет-коммуникации важную роль играют высказывания, с помощью которых участники группы могут определить качество коммуникативного взаимодействия того или иного члена виртуального сообщества с остальными. Например: (3) *Коллеги, у меня неустойчивая, связь в дороге* или (4) *Я на связи, но плохо слышу.* Такие коммуникативные сигналы нужны, чтобы учитывать степень влияния на общение внешних шумов и контролировать техническую сторону коммуникации.

2) *информирование*, которое выражается различными формами:

– сообщение: (5) *Я поправила формулировки и выделила ряд вопросов, поэтому я заменила текст*;

– запрос информации: (6) *А, в итоге, когда будет следующее занятие?*

– уточнение: (7) *7 критериев не слишком? До 5 надо* (8) *Как визуализировать будем? Дартс или пирамида или матрицы?*

– подтверждение: (9) *– Этот критерий тоже убираем? – Да, заменим на ведущих ученых и специалистов-практиков*

– предположение: (10) *Насчёт магистратуры не уверена. Может, 10?* (11) *Тогда просто 1 млн. Или для прорывной тематики мало? Может от 5 млн.?*

3) *выражение побуждения*, которое передается такими формами, как

– просьба: (11) *Коллеги, у меня на завтра не запланировано ни каких совещаний, я на месте. Поэтому давайте определим вместе удобный временной интервал.*

– поручение: (12) *А.Г., пожалуйста, оформите все в виде презентации*

– предложение: (13) *По вчерашнему сообщению предлагаю накидать сюда информацию о кадровом резерве в вузах, которые даны у нас в задании*. (14) *Коллеги, что-то добавила еще, эти показатели есть в мониторинге, предлагаю еще раз посмотреть и выбрать*

4) *выражение мнения или оценки*:

– согласие/несогласие: (15) *Можно у меня, без проблем. Я смогу, вроде* (16) *На этот раз не могу с вами согласиться*.

– желание/нежелание: (17) *Главное, чтобы все наши усилия помогли нашему университету.*

– одобрение: (18) *Всё отлично, МИ представила достойно. Спасибо!!!*

– похвала: (19) *Супер! Всё подробно разложила!*

Обратим внимание, что форм негативной оценки нами зафиксировано не было, поскольку в основном в рабочей группе реализуются кооперативные коммуникативные стратегии, направленные на принятие коллегиальных решений, ставится задача по достижению соглашения по обсуждаемому вопросу, отмечается взаимная заинтересованность участников мессенджер-групп в максимально выгодном сотрудничестве.

Далее остановимся на тех языковых особенностях, которые нам удалось выявить в ходе анализа электронных сообщений в рабочих мессенджер-группах, и проследим их речевое воплощение.

Перечислим **лексико-семантические особенности** сообщений, рассматриваемых в рамках интернет-жанра делового совещания:

1. Участниками деловой коммуникации активно употребляются заимствованные (преимущественно из английского) слова, которые можно объединить в большую тематическую группу «Наука и образование»: *стейкхолдер, бенчмарк, пул, опция, тайминг, флип, постдок, кейс, брендинг, (образовательный) бренд, ассесмент-центр, спикер* и мн. др.

Например: (20) *Прошу напомнить – **тайминг** выступления 3 минуты?* (21) *Просьба воспользоваться предоставленной **опцией** не позднее 30 ноября 12 час мск.*

2. В речи сетевых коммуникантов встречаются слова, квалифицируемые нами как профессиональные жаргонизмы: *бак* – 'бакалавр', *маг* – 'магистрант', *спец* – 'специалист', голосовалка – 'цифровой инструмент, позволяющий провести голосование в мессенджере' и др.

Например: (22) *В пункте два не будем разводить **баков** и **магов**?* (23) *Что будем делать? Я не **спец**)))*

3. Используются аббревиатуры, число которых в последнее время в научно-образовательном пространстве значительно увеличилось: *МС* – 'международный специалист', *ВКС* – 'видеоконференцсвязь', а также 'высококвалифицированный специалист', *сэд* – 'система электронного документооборота', *ТЗ* – 'техническое задание', *ОП* – 'образовательная программа', *НИР* – 'научно-исследовательская работа', *НИОКР* – 'научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы', *РИД* – 'результат исследовательской деятельности', *ДПО* – 'дополнительное профессиональное образование' и др.

Например: (24) *Да и какие коммуникации в **сэд**?* (25) *Да, **НИР** с проектной работой. Измеряем тогда процентом?*

4. Несмотря на строгую регламентированность деловой коммуникации, в мессенджер-группе речевую специфику жанра делового совещания составляет использование образных языковых единиц.

а) в речи участников группы используются устойчивые сочетания (фразеологизмы), передающие субъективную эмоциональную оценку.

Например: (26) *Журнал на 1 месте это нас **поднимут на смех*** (27) *Давайте еще завра утром **свежим взглядом оценим*** (28) ***Когда в товарищах согласья нет....*** (29) *Как только СК оформит, сразу сброшу. Ждём **с минуты на минуту.***

б) употребляются метафоры и метонимии, которые характерны именно для профессиональных сообществ широкой сферы «Наука и образование»: ***платные** студенты* – 'студенты, обучающиеся на платной основе', ***вкусные** программы* – 'образовательные программы, которые будут интересны потенциальным слушателям', ***витрина** вакансий для выпускников* – 'объявления о вакансиях от прямых работодателей, размещенные на цифровых платформах университета (сайте, социальных сетях)', ***прорывная** тематика* – 'научная тема, разработка которой позволит сделать весомый вклад в науку, позволит выйти на новые позиции, принесет доход и пр.' и др.

Например: (30) *Этого для **прорывной тематики** мало?* (31) *Наличие КЦП и доли **платных студентов** в приеме не менее 15%?*

Назовем некоторые **морфологические особенности** в организации деловой коммуникации в мессенджер-группе.

1) широкое функционирование двувидовых глаголов иноязычного происхождения, оканчивающихся на -ировать: *адаптировать, синхронизировать, масштабировать, ранжировать, монетизировать, аффилировать, консолидировать, визуализировать* и др.

Например: (32) *я думаю, если завтра будем обсуждать и **синхронизировать**, то будет достаточно представить просто перечень.* (33) *Нам еще нужно **визуализировать** это, помните? Как изобразить лучше?*

2) употребление форм множественного числа, сопровождающееся изменением семантики имен существительных: *активности*, *политики* и др.

Например: (34) *Настройте в меню **политики** работы.*

3) частотность лексем *можно*, *возможно, (не) нужно* и др., составляющих часть предиката и вместе с инфинитивом или наречием выражающих определенное предикативное значение в синтаксической единице – высказывании о чем-либо.

Например: (35) ***Можно оставить** как было* (36) ***Возможно** ли со стороны коллег **подключить** к курсу технического специалиста?*

Такие высказывания свидетельствуют о том, что в большинстве случаев участники мессенджер-группы стараются избежать категоричности в выражении своего мнения и отдают предпочтение «смягчительным» формам.

4) употребление частиц и междометий:

Например: (37) *Мы же **вроде** бы хотели указать достижения в учебной и научной деятельности?* (38) *Сроки **увы** нереальные*

Среди **синтаксических особенностей** речевого жанра делового совещания нами были отмечены следующие:

1) использование вводных (редко обособляемых коммуникантами!) конструкций: *естественно, несомненно, может быть, значит* и т.п.;

Например: (39) *У меня пока нормально. **Может** ещё кто-нибудь посмотрит?* (40) *По цкп это не к образованию, все же наверное*

2) наличие парцеллированных конструкций:

Например: (41) *Из методических рекомендаций Минобра. Может в такой формулировке возьмём? Про вовлеченность студентов.* (42*) Как мы и хотели, 40? А магистры 75? Или как было?*

3) инкогерентность – распространенное в мессенджер-коммуникации явление, которое обнаруживается в пересечении в речевой цепи сообщений, являющихся тематически не связанными репликами-стимулами или репликами-реакциями. Такое происходит, когда несколько коммуникантов одновременно пытаются реализовать разные речевые интенции: кто-то информирует, кто-то отправляет запросы, кто-то уточняет и т. п.

Все перечисленные элементы синтаксиса электронных сообщений свидетельствуют о чертах устности и спонтанности, характерных для разговорной, но не официально-деловой речи.

Анализ языкового материала, полученного методом сплошной выборки из электронных сообщений, отправленных в выбранных нами рабочих (професси-

ональных) мессенджер-сообществах Telegram, позволяет сделать вывод о том, что в деловой интернет-коммуникации выделяется такой речевой жанр, как деловое совещание, которое по набору конститутивных признаков схоже с устной контактной формой данного жанра. В то же время такие признаки, как высокая структурная организация, фиксированность темы, упорядоченность мены коммуникативных ролей, языковая нормативность, претерпевают в системе интернет-жанра в большей или меньшей степени изменения. Трансформируется в целом коммуникативная структура жанра делового совещания: дистантный формат общения обусловливает отсутствие точного места и времени его проведения, хаотичную смену коммуникативных ролей, доминирование горизонтального типа отношений между участниками профессиональной группы, полуофициальный тон общения и пр. В социально значимом речевом взаимодействии в сетевой группе модифицируется языковая рамка: изменения проявляются на лексико-семантическом, морфологическом и синтаксическом уровнях языковой системы.

Проведенное исследование представляется значимым в теоретико-методологическом плане, поскольку оно вызвано необходимостью изучения трансформации русского языка посредством выявления новых и меняющихся закономерностей использования языковой системы и культурно-речевых норм в интернет-пространстве, занявшем в последнее время собственную нишу в дискурсе межличностного общения людей.

Благодаря выбранному подходу становится возможным, во-первых, изучение текстов наиболее популярных мессенджеров в широком культурном контексте, во-вторых, внимание к языковым и речевым фактам, формирующим именно такой, а не иной «путь» развития в русской картине мира интернет-коммуникации группового типа.

Библиографический список


1. Колокольцева Т.Н. Диалог и диалогичность в интернет-коммуникации. *Известия ВГПУ,* 2011, № 8: 128–133.
2. Лутовинова О.В. *Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса.* Автореферат диссертации… доктора филологических наук. Волгоград, 2009.
3. Макаров М.Л. Жанры в электронной коммуникации: quo vadis? Жанры речи. *Жанр и концепт.* Саратов, 2005; Выпуск 4: 336–352.
4. Сон Л.П. Лингвистический статус языка интернет-коммуникации. *Вестник ВГУ.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012; № 2: 49–56.
5. Щипицина Л.Ю. Стилистико-языковой и жанровый подходы к изучению компьютерно-опосредованной коммуникации. *Вестник Челябинского государственного университета*. *Филология. Искусствоведение*. 2009; № 5 (143); Выпуск 29: 155–161.
6. Barnes S. *Computer-Mediated Communication: Human-to-Human Communication Across the Internet*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
7. Crystal D. *Language and the Internet.* Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
8. Надеина Т.М., Багрова Д.А. Гендерные различия в текстовых сообщениях при коммуникации с использованием мессенджера. *Гуманитарные технологии в современном мире:* сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. Калининград: Западный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2020: 126–132.
9. Бахарева Е.Д. Этический аспект общения в современных мессенджерах. *Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика*: материалы Международной научно-практической конференции. Тюмень, 2020: 158–161.
10. Палкова А.В. Лингвистические особенности письменной коммуникации в мессенджерах. *Вестник Тверского государственного университета.* Серия: Филология. 2020; № 2 (65): 148–154.
11. Минчук И.И. Фатика в дискурсе паблик-аккаунтов информационных ресурсов в мессенджере. Медиа в современном мире. *58-е Петербургские чтения*: сборник материалов Международного научного форума. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2019: 190–192.
12. Горошко Е.И., Землякова Е.А. Полиформатный мессенджер как жанр 2.0 (на примере мессенджера мгновенных сообщений Telegram). *Жанры речи*. 2017; № 1 (15): 92–100.
13. Косарева Е.В. *Устное деловое общение в системе речевых жанров.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2006.


References


1. Kolokol'ceva T.N. Dialog i dialogichnost' v internet-kommunikacii. *Izvestiya VGPU,* 2011, № 8: 128-133.
2. Lutovinova O.V. *Lingvokul'turologicheskie harakteristiki virtual'nogo diskursa.* Avtoreferat dissertacii… doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2009.
3. Makarov M.L. Zhanry v `elektronnoj kommunikacii: quo vadis? Zhanry rechi. *Zhanr i koncept.* Saratov, 2005; Vypusk 4: 336-352.
4. Son L.P. Lingvisticheskij status yazyka internet-kommunikacii. *Vestnik VGU.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2012; № 2: 49-56.
5. Schipicina L.Yu. Stilistiko-yazykovoj i zhanrovyj podhody k izucheniyu komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. *Filologiya. Iskusstvovedenie*. 2009; № 5 (143); Vypusk 29: 155-161.
6. Barnes S. *Computer-Mediated Communication: Human-to-Human Communication Across the Internet*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
7. Crystal D. *Language and the Internet.* Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
8. Nadeina T.M., Bagrova D.A. Gendernye razlichiya v tekstovyh soobscheniyah pri kommunikacii s ispol'zovaniem messendzhera. *Gumanitarnye tehnologii v sovremennom mire:* sbornik statej VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kaliningrad: Zapadnyj filial Rossijskoj akademii narodnogo hozyajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente Rossijskoj Federacii, 2020: 126-132.
9. Bahareva E.D. `Eticheskij aspekt obscheniya v sovremennyh messendzherah. *Gumanitarizaciya inzhenernogo obrazovaniya: metodologicheskie osnovy i praktika*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tyumen', 2020: 158-161.
10. Palkova A.V. Lingvisticheskie osobennosti pis'mennoj kommunikacii v messendzherah. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Filologiya. 2020; № 2 (65): 148-154.
11. Minchuk I.I. Fatika v diskurse pablik-akkauntov informacionnyh resursov v messendzhere. Media v sovremennom mire. *58-e Peterburgskie chteniya*: sbornik materialov Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta, 2019: 190-192.
12. Goroshko E.I., Zemlyakova E.A. Poliformatnyj messendzher kak zhanr 2.0 (na primere messendzhera mgnovennyh soobschenij Telegram). *Zhanry rechi.* 2017; № 1 (15): 92-100.
13. Kosareva E.V. *Ustnoe delovoe obschenie v sisteme rechevyh zhanrov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2006.


*Статья поступила в редакцию 27.01.23*

УДК 80 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-398-401

***Karmova M.R.**, senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
*E-mail: mkarmova@fa.ru*
***Logina M.V.**, senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
*E-mail: mvlogina@fa.ru*

**PRESERVATION OF INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE IN THE ERA OF GLOBALIZATION PROCESSES: THE ROLE OF LANGUAGES IN CULTURAL HERITAGE.** In modern society, there is a high demand for the topic of cultural memory and cultural heritage. Researchers give different explanations for this phenomenon, but globalization, the change of epochs, when "something" human and close to everyone "comes to an end" is recognized as the undisputed leader. The cultural diversity of Russia, in the strategic documents of recent years, is recognized as an element of the sustainable development of the state. One of the interesting territories in terms of ethnocultural interweaving is the North Caucasus, and the intangible cultural heritage of this region is the property of the Russian Federation and world culture as a whole. Despite its multinational composition, the North Caucasus is monolithic in its socio-cultural integrity, due to the multitude of unifying spiritual values. Today, the peoples of the North Caucasus face a dilemma: timely epiphany and awakening of traditional knowledge and cultural expressions or irretrievable loss of intangible culture, rejection of cultural heritage. We do not know what will happen to the cultural heritage of the peoples of the North Caucasus in ten years, but we remember what has been and what has been lost over the past years. After all, the attitude of society to its cultural heritage is considered a criterion for determining the spiritual well-being of society.

*Key words:* **languages, intangible culture, intangible cultural heritage, North Caucasus.**

***М.Р. Кармова**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,*
*E-mail: mkarmova@fa.ru*
***М.В. Логина**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: mvlogina@fa.ru*

# СОХРАНЕНИЕ НЕМАТЕРИАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ: РОЛЬ ЯЗЫКОВ В КУЛЬТУРНОМ НАСЛЕДИИ

В современном обществе наблюдается высокий спрос на тему культурной памяти и культурного наследия. Объяснения этому явлению исследователи дают разные, однако бесспорным лидером признается глобализация, смена эпох, когда «нечто» человеческое и близкое каждому «подходит к концу». Культурное разнообразие России в стратегических документах последних лет признается элементом устойчивого развития государства. Одной из интересных территорий в плане этнокультурного переплетения является Северный Кавказ, а нематериальное культурное наследие данного региона есть достояние Российской Федерации и мировой культуры в целом. Несмотря на многонациональный состав, Северный Кавказ монолитен своей социокультурной целостностью ввиду множества объединяющих духовных ценностей. Сегодня перед народами Северного Кавказа стоит дилемма: своевременное прозрение и пробуждение традиционных знаний и выражений культуры или безвозвратная потеря нематериальной культуры, отказ от культурного наследия. Мы не знаем, что будет с культурным наследием народов Северного Кавказа через десять лет, однако помним, что было и что утеряно за прошлые годы. Ведь отношение общества к своему культурному наследию считается критерием определения духовного благополучия общества.

*Ключевые слова:* **языки, нематериальная культура, нематериальное культурное наследие**, **Северный Кавказ.**

Быстрые изменения в культурной демографии, технологиях, образовании и влияние глобализации и мультикультурализма требуют переоценки процессов, которые имеют тенденцию изолировать современную жизнь от ее наследия, то есть культурного дистанцирования. В связи с названной дилеммой авторы статьи считают актуальным изучение нематериального наследия и его вклад в формирование контекстуализированной социальной и личной идентичности. Суть аргументации заключается в том, что сохранение нематериального наследия связано с центром формирования идентичности. Также актуальным вопросом остается исследование НКН в эпоху прогрессирующих глобализационных процессов. Глобализация обладает не только мобилизационным потенциалом для расширения прав и возможностей людей, но и обстоятельством, способствующим конфликтным ситуациям. Например, при искажении культурных фактов, выстраивании в один ряд позиций признанных ученых и некомпетентных лиц (в том числе и анонимных лиц в социальных сетях) по спорам о принадлежности объектов культурного наследия.

Не менее актуальным исследованием в представленной работе выступает изучение НКН Северного Кавказа. Игнорирование культурного взаимовлияния народов Северного Кавказа чревато не только искажением аксиологического значения объектов нематериальной культуры, но и тупиковостью такого подход. Сохранение нематериального культурного наследия следует воспринимать не как проблему возвращения в состояние архаичности, а как стартовую позицию, как ресурс, способный в современных условиях сохранить этносы Северного Кавказа.

Нематериальное культурное наследие народов Северного Кавказа является частью общего наследия человечества в различных областях деятельности, мощным средством сближения народов России, этнических групп и утверждения их культурной самобытности. Северный Кавказ представляет собой совокупность этнонациональных республик, входящих в состав Российской Федерации. Этот регион, как и многие другие, в эпоху глобализации переживает этап трансформации культурного наследия. В течение длительного проживания в одном регионе народы создали общее социокультурное пространство. Происходит осмысление социокультурных процессов, изменения значения и роли нематериальной культуры, которая прошла путь от периодов забвения и консервации до коммерциализации. НКН является важнейшей составляющей национальной культуры, способствующей формированию взаимоуважения, основой национального самосознания, укрепляющей духовную связь поколений и эпох, ведь забвение народных традиций, их утрата грозят не только распадом этнокультурных связей, потерей национального суверенитета, но и в целом образованием чуждых природе этноса аномалий в жизни общества, обесцениванию традиционной культуры, той культуры, которая создавалась веками определенным этносом с целью самосохранения. Современное общество относит к высшим достижениям цивилизации сохранение культурного своеобразия этносов. Данная работа есть попытка ответить на вопросы: что обязательно необходимо сохранить, по какому пути пойдет данный регион на развилке этапа локоглобализации – культурной поляризации или культурной изоляции? Необходимость осмысления ренессанса и культурной динамики нематериальной культуры народов Северного Кавказа в условиях глобализации актуализирует данное исследование.

Цель исследования состоит в том, что северокавказская культурная матрица является эффективным способом сохранения нематериального культурного наследия народов, проживающих на территории Северного Кавказа. В связи с чем целью данной работы является выявление причин культурных конфликтов и выработка предложений по их урегулированию.

Методологическую основу исследования составляют:

– социологические методы (наблюдение, изучение и анализ социальных страниц по этнокультурной тематике Северо-Кавказского региона), которые позволят выявить перечень наиболее обсуждаемых элементов НКН;

– юридические методы (сравнительный, формально-логический и общенаучный), с помощью которых будут выявлены способы использования и сохранения НКН установленные в региональных законах;

– методы этнологии (анализ), с помощью которого будут определены уровни использования НКН;

Также будут использованы системный, сравнительно-исторический и культурологический подходы.

Теоретическая значимость состоит в том, что культурная глобализация – явление закономерное и объективно существующее, однако неоднозначное. Так, прогнозы исследователей противоречивы – от неизбежной глобализации и унификации мирового культурного пространства до полного отрицания культурной глобализации в силу специфики цивилизационного строения мира. Р. Робертсон понимает глобализацию как процесс глокализации и унификации культуры, которые ведут мир «не к единству, а к созданию ситуации неопределенности во всем мире» [1, с. 15–17].

Хантингтон понимает культуру в ее классической научной интерпретации как ценности, верования и образ жизни людей в рамках той или иной цивилизации [2, с. 41]. По Хантингтону, «незападные цивилизации в целом заново утверждают ценности своих культур», он также прогнозирует, что в будущем именно культура станет источником конфликтов.

Касаткин П.И. в теоретическом рассмотрении феномена культурной глобализации выделяет 3 основных направления: гиперглобалистское, глобалистское (локализационное, глокализационное) и условно антиглобалистское [2, с. 47].

Глобализация, помимо прочего, означает также стягивание, столкновение локальных культур, которые должны получить новое определение в этом «clash of localities (столкновение локальностей)» [3, с. 54–58].

Так, на современном этапе мы можем наблюдать прогнозируемое столкновение локальных культур в разных вариациях. В частности, абсолютное большинство спорных вопросов в социальных сетях касается культурной памяти и культурного наследия соседствующих народов.

Анализ научной литературы выявил, что вопросы сохранения нематериального культурного наследия рассматриваются в сферах философии, политологии, экономики, права, культурологи, этнологии, музееведения. Достаточно широко в доктрине обозначено значение НКН – как «вопросы безопасности страны» [4, с. 51], «основы социальной модернизации» (материалы научно-методического семинара, Астрахань), «важного фактора укрепления межнациональных отношений» (материалы межрегиональной научно-практической конференции, Грозный), «современного туристического ресурса» [5, с. 88] и т. д.

Необходимо подчеркнуть, что зарубежными учеными выполнены фундаментальные исследования по международно-правовым аспектам [6, с. 22–31]; следует отметить коллективный труд под редакцией Л.М. Стефано (Мэриленд-ский университет) и П. Девиса (Ньюкаслский университет) [7], в котором подробно исследована история становления режима НКН и указаны новые вызовы НКН (2012, 2017). В зарубежной литературе НКН рассмотрено в различных контекстах: торговли [8, с. 211–236], интересов сообществ [9], охраны НКН и защита прав человека [10], как альтернативные средства регулирования охраны НКН [11, с. 171–201].

Нужно также отметить в рассматриваемой тематике значимые диссертационные исследования, такие как «Правовая охрана проявлений фольклора» [12], «Международно-правовой режим охраны нематериального культурного наследия» [13]. Современному состоянию законодательства государств-участников СНГ посвящены работы И.Э. Мартыненко [14, с. 282–293], правовым проблемам по охране НКН и сравнительному анализу посвящены работы Л.В. Пресняковой, Н.А. Пономарчук, [15] Л.В. Берейшик [16, с. 84–86]., О.А. Пашиной [17, с. 35–39].

Рассмотрим практическую значимость работы. Что следует понимать под нематериальным культурным наследием? Конвенция ЮНЕСКО об охране нематериального культурного наследия 2003 г. предлагает пять широких «областей», в которых проявляется нематериальное культурное наследие: устные традиции и выражения, в том числе язык как средство нематериального культурного наследия; исполнительское искусство; социальные практики, ритуалы и праздничные мероприятия; знания и практики, касающиеся природы и вселенной; традиционное мастерство [18].

В Российской Федерации региональное законодательство в вопросах сохранения нематериального культурного наследия (фольклора) опережает федеральное. Так, специальные законы приняты в Республиках Алтай, Хакасия, Тыва, Татарстан, Дагестан; в автономных областях ЯНАО и ХМАО, Саратовской

области и т. д. Однако существуют проблемы и разночтения по содержанию НКН, по критериям отбора элементов НКН. Не определено, кто несет ответственность за сохранение и использование объектов НКН, какой орган должен рассматривать споры между этническими группами по вопросам внесения объектов НКН в реестры. Кто может требовать защиты прав этноса и правомерно считать этнос субъектом подобных правовых конфликтов?

Например, Закон Республики Дагестан «Об охране объектов нематериального культурного наследия в Республике Дагестан» регулирует отношения в области выявления, возрождения, сохранения, использования, популяризации объектов нематериального культурного наследия в Республике Дагестан. Статьей 5 указанного закона предусмотрено ведение реестра объектов охраны, а ст. 6 устанавливает критерии отбора объектов: историческая и культурная значимость, уникальность, распространенность и риск (угроза) исчезновения.

Можно ли рассматривать традиционную культуру без привязки к субъекту – этносу? Если предположить, что традиционная культура сложилась на конкретной территории, и традиционные знания использовались именно в условиях географических и климатических особенностей этой территории, то такая культура есть ореол этой территории и ее естественное сопровождение. И в силу исторических и миграционных событий новые человеческие общности, оседая на этой территории, вживаются в традиционную культуру этой местности. Это может объяснить множественные споры о принадлежности, переходе, переводе, присвоении культурных элементов между соседними этносами, проживающими в одной культурно-территориальной зоне.

Имеет ли география значение для ощущения себя представителем определенной этнокультуры, и можно ли этнокультуру назвать стабильным объектом? Согласно Р. Доукинзу стабильность трактуется как возможность сохраняться в течение длительного времени, воспроизводить себя либо очень точно копировать. И, вероятно, такое воспроизводство происходит посредством традиционной культуры и традиционных знаний [19].

Традиционная культура – это, безусловно, информация, но информация, усложненная двумя составляющими: концентрированным и/или зашифрованным смыслом и особыми эмоциями.

На современном этапе развития человечества в силу множества причин меняются универсальные ценности, жизненные смыслы. Не стала исключением и традиционная культура, которая может коммерциализироваться, присваиваться, использоваться ненадлежащим образом, нанося ущерб культурным интересам общества и страны.

Традиционные выражения культуры любого этноса содержат ценностное наследие, позволяющее не сомневаться в ее культурной субъектности [20, с. 149–154].

Этнос имеет наименование, количество, язык, традиционную культуру и традиционные знания, часто территорию компактного проживания; некоторые из них обозначены титульными народами регионов страны, часть из них состоит в перечне коренных малочисленных народов. Однако в российском правовом поле этнос не представлен полноценным субъектом правоотношений, и это в то время, когда юридическое сообщество озабочено приданием правового статуса искусственному интеллекту. И такая ситуация является препятствием в вопросах использования и сохранения культурного наследия. Отечественный и мировой опыт свидетельствует о том, что забвение народных традиций, их утрата грозят не только распадом этнокультурных связей, потерей национального суверенитета, но и в целом образованием чуждых природе этноса аномалий в жизни общества, подчас имеющих тяжелые, необратимые последствия – обесценивание традиционной культуры.

Традиционная культура не имеет четких очертаний, её тяжело объять и разложить в каком-то логическом порядке, её невозможно спрятать, ею невозможно пользоваться по желанию кого-либо, такая культура в большей или меньшей степени присутствует в образе жизни и мышления человека. Важно рассмотреть ценность НКН для всех «заинтересованных сторон». Так, вероятно, не может иметь равное значение НКН для мирового сообщества, конкретного государства и самого этноса, внутри которого она зародилась, развивается и используется, и отдельного представителя этого этноса. Например, если для региона НКН является ресурсом региональной привлекательности для развития туризма, производства сувенирных товаров и т. д., для этноса – это внутренний инструмент самоочищения и воспитания новых поколений.

Заинтересованность этнической группы, с нашей точки зрения, наиболее высокая, так как этнос нуждается в своей традиционной культуре в её аксиологическом значении. Подобные знания способствует стабильности, взаимному уважению и ценности каждого носителя. Каждому носителю нематериальной культуры важны суть, значение и посылы, которые они несут в себе через века, сохраняя нашу этническую и культурную идентичность.

В связи с этим в процессе сохранения традиционной культуры реальные возможности сосредоточены в руках представителей каждого этноса, ведь исчезновение какого-либо элемента объективно не может не затронуть другие этносы. Уровень сохранности зависит от готовности представителей народов использовать и сохранять традиционную культуру. Есть большие сомнения в возможности заставить человека императивными нормами сохранять свою духовную культуру.

**Роль языков в культурном наследии**

Несмотря на то, что каждый год 21 февраля мир отмечает Международный день родного языка в знак культурного разнообразия и языковой осведомленности, нельзя отрицать тот факт, что языки меньшинств вымирают все быстрее. Этому способствуют многие факторы, в первую очередь глобализация, а также модернизация и смешение международной культуры.

ЮНЕСКО заявила, что в среднем один язык исчезает каждые две недели. Исчезновение языка – это исчезновение всего интеллектуального и культурного наследия. Согласно изданию Ethnologue (https://www.ethnologue.com/) за 2020 год, в настоящее время 2 926 языков находятся под угрозой исчезновения, и, по оценкам ЮНЕСКО, около 90 % языков во всем мире могут исчезнуть к 2050 году.

Помимо того, что языки являются средством коммуникации, они имеют культурное значение, и их исчезновение означает потерю уникальных традиций и знаний, наследия и воспоминаний предков.

Один из наиболее эффективных способов сохранить язык – продолжать использовать его, будь то в письменной или устной форме. Это способ повысить осведомленность о языке в различных областях. Основой цивилизации является язык, который связывает людей вместе. Изучать другие языки – это одна из составляющих современной жизни, но не менее важно использовать свой национальный язык, когда это возможно.

Почему языковое наследие важно для страны? Язык определяет этническую идентичность культуры; таким образом, развитие, сохранение и исследование культуры связаны с изучением языкового кода нации. Язык – это способ представления формирования и выражения национальной культуры. Язык является жизненно важным фактором в развитии нации. Он является носителем нематериального наследия страны, поскольку отражает этнокультурный, мифологический и психологический опыт и идеи нации. Помимо валюты, флага, названия или географических границ, национальный язык делает страну уникальной и респектабельной. Язык является показателем национальной идентичности страны и частью наследия человека или нации. Вы можете получить более глубокий доступ к сообществу только в том случае, если можете говорить и понимать его язык. Человек должен свободно владеть языком, чтобы понимать культурные аспекты и нюансы сообщества. Когда вы свободно владеете национальным языком страны, гражданам страны легче принять вас.

**Важность знания родного языка**

Родной язык относится к языку, на котором человек говорит с детства. Родной язык также называют домашним, доминирующим языком или первым языком. Педагоги и современные лингвисты часто используют термин L1 в отношении родного или первого языка, имея в виду родной язык. Они используют L2 для обозначения второго языка, на котором говорит человек, то есть государственного.

При использовании термина «родной язык» имеется в виду язык, который человек изучает с рождения. Это язык, с которым ребенок изначально познакомился, и первый язык, который он изучает. Однако это также означает родной и доминирующий язык не только из-за приобретения, но и из-за его важности и способности говорящего полностью изучить его коммуникативные и лингвистические особенности. В терминах языкового перевода это означает, что переводчик обладает высокой способностью переводить текст на свой доминирующий и основной язык.

По результатам анализа интернет-ресурсов, социальных страниц этнокультурной направленности выявлены конфликтные беседы, связанные с национальной (традиционной) одеждой, традиционной едой, традиционной инструментальной музыкой, народными песнями, народными танцами, коневодством.

Смешение, присвоение, перераспределение элементов традиционной культуры между разными группами, например, проживающими веками по соседству, происходит в большей или меньшей степени всегда. Так же, как и результаты коллективного интеллектуального творчества, которые достигли высокого уровня признания, элементы НКН переходят на более высокий уровень, в разновидность общественного достояния.

В связи с этим возможно разделение способов владения этнокультурным проявлением в среде этноса-создателя, пользующегося «оригиналом», с осознанным пониманием глубокого смысла и этноса-пользователя, владеющего «копией». И первая, и вторая группы владеют неким набором ценностей, но конечным результатом является та качественная польза, которую получает каждая группа из подобной информации практики. То есть фактическим собственником этнокультурных ценностей является та этническая группа, которая понимает изначальное содержание и использует ее. А в случае деформированного использования, внешнего копирования, дополнения иными содержательными компонентами создается копия – новый объект, в основе которого находятся «лекала» оригинала.

По мнению авторов, понимание сохранения нематериальной культуры расслаивается на два вида. Во-первых, виртуальная этнокультура – базы данных в интернет-ресурсах, права на которые будут принадлежать условно владельцу сайта, собственнику базы данных, который может не иметь никакого отношения к этносу-создателю этой культуры. Во-вторых, реальная этнокультура, используемая носителями осознанно с пониманием значения и смысла надлежащей применимости к ситуации. Виртуальная и реальная этнокультуры могут сосуществовать, однако следует понимать, что цели у них разные.

Важно осознать факт переплетения нематериальной культуры народов Северного Кавказа и необходимость сохранения каждым этносом элементов НКН, и прежде всего, языка. В случае фактического применения одних и тех же элементов необходимо выявить сходства и различия. Правовое регулирование вопросов коммерциализации нематериальной культуры необходимо для исключения окарикатуривания, введения публики в заблуждение, квалификации надлежащего и ненадлежащего использования и в целом недопущения нанесения ущерба культурным интересам общества.

Итак, правовое регулирование в сфере НКН – требование времени, в силу чего, не дожидаясь завершения реформы культурной политики и принятия обновленного федерального закона о культуре, регионы вынуждены в рамках своих полномочий создавать себе правовые возможности по документированию, составлению базы данных объектов НКН и их использованию. С каждым днем увеличивается количество людей, желающих обучаться и получать навыки разнообразных традиционных знаний и умений. Такое возрождение требует ответственного отношения к объектам НКН со стороны и носителей, и пользователей; а эффективное правовое регулирование должно строиться на глубоком и всестороннем исследовании феномена нематериального культурного наследия, чтобы не привести собственными руками свое культурное наследие к состоянию, которое описывал поэт: «Возрождение, воскресшая любовь к древности разрушила гораздо больше произведений искусства в одно столетие, чем все варварство в тысячу лет» [21, с. 123–137].

Прежде всего, следует определить, что является единицей охраны нематериального культурного наследия. В процессе выявления, изучения и использования необходимо выявить приоритетность устойчивой связи с этносом-создателем и/или территорией. Российское правовое пространство могло быть более комфортным с ратификацией Конвенции ЮНЕСКО 2003 г. и принятием федерального закона в сфере культуры, в котором отдельная глава могла быть посвящена нематериальному культурному наследию. Наличие таких фундаментальных правовых актов позволит справиться с терминологической «головоломкой», исключит разночтения и противоречия в региональных нормативно-правовых актах.

Библиографический список


1. Robertson R. Clobalization: Social Theory and Global Culture. *SAGE*. 1992.
2. Касаткин П.И. Глобализация культуры: проблемы и перспективы. Власть. 2017; № 8: 40–48.
3. Бек У. *Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию*. Москва: Прогресс-Традиция. 2001.
4. Юдин В.И. Сохранение нематериального культурного наследия – вопрос безопасности страны. *Культура и образование*. 2015; № 2 (17): 50–53.
5. Антоненко В.С., Бей Н.А., Дабижа Е.П. Нематериальное культурное наследие Турции как современный туристический ресурс. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2017; № 12-10 (32): 87–92.
6. Lixinski L. *Intangible Cultural Heritage in International Law*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
7. *Safeguarding Intangible Cultural Heritage*. Suffolk: Boydell & Brewer, 2012.
8. Coonihe R.J., Turcoile J.F. *Indigenous Cultural Heritage in Development and Trade: Perspectives from the Dynamics of Intangible Cultural Heritage Law and Policy II International Trade in Indigenous Cultural Heritage*. Cheltenham: Edward Elgar, 2012: 211–236.
9. Zuo A. *The Protection of Intangible Cultural Heritage from the Perspective of Humanism Thoughts in international Human Rights Law – Reviewing the Intangible Cultural Heritage Law of China*. Beijing: People's Court Pub., 2012.
10. Лю К. Исследование теорий о сохранении НКН. *Форум народной культуры*. 2004; № 2: 50.
11. Lai J.C. *Traditional Cultural Heritage and Alternative Means of Regulation: Issues of Access and Restriction Online II The Internet and the Emerging Importance of New Forms of Intellectual Property.* Bedfordshire: Kluwer Law Intcrmational, 2016: 171–201.
12. Шебзухова М.Х. *Правовая охрана проявлений фольклора*. Диссертация … кандидата юридических наук. Москва, 2002.
13. Алиева Г.В. *Международно-правовой режим охраны нематериального культурного наследия*. Диссертация … кандидата юридических наук. Москва, 2018.
14. Мартыненко И.Э. Правовая охрана нематериального культурного наследия государств-участников СНГ на международном и национальном уровнях. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Право. 2017; № 2: 282–293.
15. Преснякова Л.В., Пономарчук Н.А. Законодательство России и Китая в сфере нематериального культурного наследия: сравнительный анализ. *Территория новых возможностей. Вестник ВГУЭС*. 2016; № 1: 83.
16. Берейшик Л.В. Нормативное правовое обеспечение охраны нематериального культурного наследия. *Материалы II Ежегодных международных научно-практических чтений Ставропольского института кооперации (филиала) БУКЭП*. Ставрополь: Фабула, 2016: 84 Алиева Г.В. *Международно-правовой режим охраны нематериального культурного наследия*. Диссертация 86.
17. Пашина О.А. Проблемы правового регулирования и практического решения вопросов охраны нематериального культурного наследия народов России. *Народная музыкальная культура в современном мире: взаимодействие науки, образования, практики*: сборник докладов Международной научно-практической конференции (VII научно-творческие «Маничкины чтения»): в 2 т. Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2017: 35–39.
18. *Basic Texts of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. UNESCO: Paris, France, 2003.
19. Доукинз Р. *Эгоистичный ген*. Москва: Мир, 1993.
20. Харабаева А.О. Аксиологические основания этноса. *Вестник СВФУ*. 2010; Т. 7, № 4: 149–154.
21. Волошин М.А. *Лики творчества. Чему учат иконы*. Москва.


References


1. Robertson R. Clobalization: Social Theory and Global Culture. *SAGE*. 1992.
2. Kasatkin P.I. Globalizaciya kul'tury: problemy i perspektivy. Vlast'. 2017; № 8: 40-48.
3. Bek U. *Chto takoe globalizaciya? Oshibki globalizma – otvety na globalizaciyu*. Moskva: Progress-Tradiciya. 2001.
4. Yudin V.I. Sohranenie nematerial'nogo kul'turnogo nasledi ya – vopros bezopasnosti strany. *Kul'tura i obrazovanie*. 2015; № 2 (17): 50-53.
5. Antonenko V.S., Bej N.A., Dabizha E.P. Nematerial'noe kul'turnoe nasledie Turcii kak sovremennyj turisticheskij resurs. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2017; № 12-10 (32): 87-92.
6. Lixinski L. *Intangible Cultural Heritage in International Law*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
7. *Safeguarding Intangible Cultural Heritage*. Suffolk: Boydell & Brewer, 2012.
8. Coonihe R.J., Turcoile J.F. *Indigenous Cultural Heritage in Development and Trade: Perspectives from the Dynamics of Intangible Cultural Heritage Law and Policy II International Trade in Indigenous Cultural Heritage*. Cheltenham: Edward Elgar, 2012: 211-236.
9. Zuo A. *The Protection of Intangible Cultural Heritage from the Perspective of Humanism Thoughts in international Human Rights Law – Reviewing the Intangible Cultural Heritage Law of China*. Beijing: People's Court Pub., 2012.
10. Lyu K. Issledovanie teorij o sohranenii NKN. *Forum narodnoj kul'tury*. 2004; № 2: 50.
11. Lai J.C. *Traditional Cultural Heritage and Alternative Means of Regulation: Issues of Access and Restriction Online II The Internet and the Emerging Importance of New Forms of Intellectual Property.* Bedfordshire: Kluwer Law Intcrmational, 2016: 171-201.
12. Shebzuhova M.H. *Pravovaya ohrana proyavlenij fol'klora*. Dissertaciya … kandidata yuridicheskih nauk. Moskva, 2002.
13. Alieva G.V. *Mezhdunarodno-pravovoj rezhim ohrany nematerial'nogo kul'turnogo naslediya*. Dissertaciya … kandidata yuridicheskih nauk. Moskva, 2018.
14. Martynenko I.`E. Pravovaya ohrana nematerial'nogo kul'turnogo naslediya gosudarstv-uchastnikov SNG na mezhdunarodnom i nacional'nom urovnyah. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pravo. 2017; № 2: 282-293.
15. Presnyakova L.V., Ponomarchuk N.A. Zakonodatel'stvo Rossii i Kitaya v sfere nematerial'nogo kul'turnogo naslediya: sravnitel'nyj analiz. *Territoriya novyh vozmozhnostej. Vestnik VGU`ES*. 2016; № 1: 83.
16. Berejshik L.V. Normativnoe pravovoe obespechenie ohrany nematerial'nogo kul'turnogo naslediya. *Materialy II Ezhegodnyh mezhdunarodnyh nauchno-prakticheskih chtenij Stavropol'skogo instituta kooperacii (filiala) BUK`EP*. Stavropol': Fabula, 2016: 84 Alieva G.V. *Mezhdunarodno-pravovoj rezhim ohrany nematerial'nogo kul'turnogo naslediya*. Dissertaciya 86.
17. Pashina O.A. Problemy pravovogo regulirovaniya i prakticheskogo resheniya voprosov ohrany nematerial'nogo kul'turnogo naslediya narodov Rossii. *Narodnaya muzykal'naya kul'tura v sovremennom mire: vzaimodejstvie nauki, obrazovaniya, praktiki*: sbornik dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (VII nauchno-tvorcheskie «Manichkiny chteniya»): v 2 t. Belgorod: Belgorodskij gosudarstvennyj institut iskusstv i kul'tury, 2017: 35-39.
18. *Basic Texts of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. UNESCO: Paris, France, 2003.
19. Doukinz R. *`Egoistichnyj gen*. Moskva: Mir, 1993.
20. Harabaeva A.O. Aksiologicheskie osnovaniya `etnosa. *Vestnik SVFU*. 2010; T. 7, № 4: 149-154.
21. Voloshin M.A. *Liki tvorchestva. Chemu uchat ikony*. Moskva.


*Статья поступила в редакцию 30.01.23*

УДК 811.581.11 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-402-403

***Akbash V.A.**, senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: vanite@mail.ru*

**FEATURES OF TRANSFERRING THE PRAGMATIC CONTENT WHEN TRANSLATING ENGLISH MOVIE TITLES INTO CHINESE.** The article deals with determining features of the transfer of the pragmatic content of movie titles when translating them from English into Chinese. In the course of the work, the place of movie titles in the structure of proper names is determined, introduced the relatively new term “filmonym”, the genre, lexical and structural features of movie titles in Chinese are analyzed. During the structure analysis of Chinese movie titles the trend towards long titles, which are sentences, including those consisting of several parts, is highlighted. In the second part of the article the content of the pragmatic aspect of translation is considered, and the methods of pragmatic adaptation used in translating movie titles from English into Chinese are highlighted, such as replacing and adding additional information to the translated text, the need for which is due to the genre and structural-semantic features of the titles in Chinese.

*Key words:* **proper name, filmonym, lexical and grammatical features, pragmatic aspect of translation, Chinese, English.**

***В.А. Акбаш**, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет г. Хабаровск, E-mail: vanite@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ПРАГМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ НАЗВАНИЙ КИНОФИЛЬМОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Данная статья посвящена определению особенностей передачи прагматического содержания названий кинофильмов при переводе с английского и русского на китайский язык. В процессе работы было определено место названий кинофильмов в структуре имен собственных, представлен относительно новый термин «фильмоним», проанализированы жанровые, лексические и структурные особенности названий кинофильмов на китайском языке, выделена тенденция к длинным названиям, представляющим собой предложения, в том числе состоящие из нескольких частей. В статье рассмотрено содержание прагматического аспекта перевода, а также выделены способы прагматической адаптации, используемые при переводе названий кинофильмов с английского на китайский язык, такие как замена и добавление дополнительной информации в текст перевода, необходимость которых обусловлена жанровыми и структурно-семантическими особенностями названий на китайском языке.

*Ключевые слова:* **имя собственное, фильмоним, лексико-грамматические особенности, прагматический аспект перевода, китайский язык, английский язык.**

Киноиндустрия играет большую роль в жизни людей, прививает определенные ценности, раскрывает реальные проблемы. В условиях современной глобализации и всестороннего культурного обмена люди привыкли смотреть фильмы не только отечественного производства, при этом определяющим фактором привлечения зрителя является грамотный перевод названия фильма. Очень важно, чтобы впечатление, производимое на зрителей названием кинофильма на языке оригинала, совпадало с эффектом, производимым названием на языке перевода, что обусловливает актуальность проблемы передачи прагматического содержания названия фильма при переводе. Таким образом, объектом данного исследования являются названия кинофильмов в аспекте перевода, а предметом выступают особенности прагматической адаптации названий кинофильмов при переводе с английского на китайский язык. Целью исследования является определение особенностей передачи прагматического содержания названий кинофильмов при переводе с английского на китайский язык. Для достижения данной цели необходимо выполнить следующие задачи: 1) определить место названий кинофильмов в структуре имен собственных; 2) проанализировать лексические и структурные особенности названий кинофильмов на китайском языке; 3) выделить способы прагматической адаптации, используемые при переводе названий кинофильмов с английского и русского на китайский язык. Методологическую основу исследования составляют работы по теории перевода Ю. Найда, А. Нойберта, исследования в области перевода названий кинофильмов Бальжинимаевой Е.Ж. Практическим материалом исследования послужили названия кинофильмов, взятые из сети Интернет. Научная новизна исследования заключается в том, что в комплексном анализе структурных, жанровых, лексико-грамматических особенностей фильмонимов китайского языка, а также их связь со способом перевода. Теоретическая значимость данной работы заключается в том, что материалы исследования можно применить в дальнейшем изучении прагматического аспекта перевода названий художественных произведений с различных языков на китайский язык. Практическая значимость заключается в том, что результаты данного исследования могут быть использованы в ходе изучения теории и практики перевода, а также в качестве справочного материала для практикующих переводчиков.

Названия кинофильмов относятся к именам собственным, а именно, согласно классификациям по объекту номинации таких лингвистов, как О.И. Фонякова, И. В. Крюкова, А.В. Суперанская и других, – к группе идеонимов – именам предметов духовной культуры. Ю.Н. Подымова использует в своих работах термин «фильмоним» и говорит о том, что его следует включить в состав ономастической терминологии [1]. Таким образом, можно отметить, что термин «фильмоним» только начинает укрепляться в современной лингвистике. Название произведения так или иначе отображает его содержание, основную мысль. Но понимание заглавия происходит только после интеграции заголовка с произведением, то есть ознакомления с текстом (фильмом). В отдельных случаях полное понимание заголовка требует дополнительных знаний в какой-либо области. Кныш Е.В. выделяет две основные функции заголовков. Где первая – сигнальная, которая подразумевает привлечение внимания реципиента. Вторая – информативная, которая дает представление о содержании произведения [2]. Фильмонимы имеют свою особую структуру: они могут структурно представлять собой не только названия-словоформы, которые выражены существительным в именительном падеже, названия, представляющие собой словосочетания различных типов, но и целые названия-предложения. В последние годы наблюдается тенденция использования названий, состоящих из группы предложений или из сложных бессоюзных предложений с двоеточием, где вторая часть начинается с заглавной буквы. Например, «Rogue One: A Star War Story» – «Изгой-Один. Звездные Войны: Истории». Возможно, данное явление связано с нарастающей популярностью сиквелов. Названия кинофильмов образуют отдельное ономастическое поле, внутри которого можно выделить определенные зоны. Деление происходит согласно критерию, положенному в основу классификации. В данной работе мы рассмотрим жанровые особенности, лексико-семантическую и структурную классификации имен собственных, образующих названия кинофильмов. Каждый жанр кинематографа подразумевает использование определенной лексики, которая в первую очередь отражается на названии кинофильма. Так, например, в названиях кинофильмов, которые относятся к жанру драма, часто употребляется свойственная драме любовная лексика. Лексика, имеющая отношение к чувствам, эмоциям. Например, фильм «喜欢你» – «Суждено тебя любить». «有一个地方只有我们知道» – «Место, известное лишь нам двоим». Здесь можно выделить коннотативное значение слова 我们 – мы, которое будет подразумевать не просто группу людей, а пару, связанную романтическими отношениями. Названия кинофильмов, которые относятся к разряду боевиков, также включают свойственную жанру лексику. Например, «十面埋伏» – «Дом летающих кинжалов», «功夫» – «Разборки в стиле Кунг-фу». Названия фильмов исторического жанра зачастую содержат названия эпох, имена императоров и прочее. Например, «战国» – «Эпоха воюющих царств». Жанру фэнтези характерны упоминания о магических явлениях, мифических существах, таких как эльфы, гномы, драконы и так далее. Рассмотрим следующее название: «狄仁杰之神都龙王» в переводе на русский язык – «Молодой детектив Ди: Восстание морского дракона». 龙王 – это имя собственное, Лунван, которое принадлежит богу дождя. Бог дождя – вымышленный людьми персонаж, посредством которого объясняли различные погодные явления, связанные с дождем. Если брать за основу лексико-семантический критерий, то названия кинофильмов можно разделить на следующие категории: названия, содержащие имена собственные (秋菊打官司 – «Цю Цзюй обращается в суд»); названия, содержащие топонимы (太行山上 – «В горах Тайханшань»); названия, содержащие устойчивые выражения (万有引力– «Законы привлекательности»); названия, содержащие символы, цифры, буквы («Furious 7» – «速度与激情7»). В некоторых названиях иероглифы заменяются первой буквой пиньиня определенного иероглифа. Например, название кинофильма «咱们结婚吧» еще имеет такой вид записи, как «咱MJ婚吧», где два иероглифа заменены начальными буквами их транскрипции. При определении лингвистических особенностей названий кинофильмов, основным является структурная составляющая, так как лаконично выстроенная структура способствует лучшему восприятию назва-

ния, создает его выразительность, благодаря которой оказывает влияние на реципиента. Проанализировав названия китайских кинофильмов с точки зрения структуры, можно выделить три основных типа: 1) названия, состоящие из одного слова: «功夫» – «Разборки в стиле Кунг-фу»; 站台 – «Платформа»; 2) названия, состоящие из словосочетаний. В данном пункте можно выделить несколько наиболее часто встречающихся типов словосочетаний: а) словосочетания, которые состоят из прилагательного и существительного: «心理罪» – «Дьявольские умы»; «大闹天竺» – «Скандал в Индии» (дословно «Безумная Индия); б) словосочетания, которые состоят из глагола и существительного: «喜欢你» – «Суждено тебя любить»; «等风来» – «Ждать ветра»; в) словосочетания, которые состоят из двух существительных: «记忆大师» – «Битва воспоминаний»; «天堂回信» – «Ответ из Рая»; 3) сложные названия, состоящие из предложений. В данном пункте также можно выделить несколько подвидов: а) простые предложения: «霸王别姬» – на русский язык название переведено как «Прощай, моя наложница». б) сложные предложения: «背靠背，脸对脸» – «Спиной к спине, лицом к лицу» (дословно «Спина прислоняется к спине, лицо обращено к лицу»). «有一个地方只有我们知道» – «Место, известное лишь нам двоим» (дословно «Есть одно место, только мы его знаем»). Путем анализа китайских названий кинофильмов на языке оригинала было определено, что структура, представляющая собой целые предложения, свойственна названиям кинофильмов на китайском языке. Для исследования было взято 25 названий китайских кинофильмов на языке оригинала. Из них 2 (8%) – названия, состоящие из одного слова, 8 (32%) – названия, представляющие собой словосочетания и 15 (60%) – названия, имеющие структуру предложения. Даже при переводе названий фильмов зарубежного производства на китайский язык часто допускается добавление каких-либо элементов. Например, российский фильм «Адмирал» на китайский язык переводится с добавлениями «无畏上将高尔察克» (дословно «Бесстрашный адмирал Колчак»). Благодаря полученным результатам можно выделить одну из характерных особенностей названий кинофильмов на китайском языке, а именно – использование сложных названий, состоящих из трех и более слов. Рассмотренные выше жанровые, лексико-семантические и структурные особенности названий китайских художественных фильмов в дальнейшем могут быть полезны для наиболее удачной прагматической адаптации при переводе с языка оригинала на китайский язык. Как отмечает Грищенко А.С., всякое высказывание создаётся с целью получить коммуникативный эффект, потеря которого при переводе неизбежно способствует утрате смысла исходного текста и в конечном итоге приведет к тому, что реципиенты будут сбиты с толку. Переводчик должен осознавать «вред» буквального перевода и находить прагматическую эквивалентность для решения проблемы межкультурного общения [3]. Практическим материалом исследования послужили 52 названия кинофильмов, переведенных с английского языка на китайский. Материал был подобран методом частичной выборки. В основу выбора лексических единиц легли следующие критерии: 1) в оригинале фильм был выпущен на английском языке; 2) вариативность степени совпадения оригинала и варианта перевода (полное совпадение, частичное или полное несовпадение). Согласно классификации стратегий перевода названий кинофильмов Бальжинимаевой Е.Ж., первая стратегия подразумевает прямой перевод, то есть те названия, которые не требуют прагматической адаптации, так как они выражают общепринятые понятия, которые не вызывает проблем в понимании носителями любой культуры [4]. Приведем несколько примеров: «Beauty and the beast» – «美女与野兽» («Красавица и чудовище»); «Pulp Fiction» – «低俗小说» («Криминальное чтиво»); «The Shawshank Redemption» – «肖申克的救赎» («Побег из Шоушенка»); «Star Wars» – «星球大战» («Звездные войны»). Вышеприведенные примеры демонстрируют ситуации, в которых не требуется осуществления прагматической адаптации, так как в ней не было необходимости. Языковые знаки, составляющие представленные выше названия, довольно универсальные и понятны человеку любой культурной принадлежности. Далее рассмотрим вторую стратегию, при которой осуществляется трансформация названий. Данный прием является характерным не только для названий кинофильмов, но и для заголовков на китайском языке в целом. Данная стратегия как нельзя более применима к китайскому языку ввиду того, что с точки зрения структурных особенностей китайских названий они чаще представляют собой целое предложение, в отличие от названий на английском языке, обычно имеющих вид слова или словосочетания, в связи с чем при переводческой адаптации неизбежны добавления. Приведем несколько примеров: «Pretty Woman» – «风月俏佳人»: Pretty – симпатичная, Woman – женщина; 风月 – любовь; обстановка, которая располагает к романтической беседе, 俏 – красивый, изящный, 佳人 – красавица. Название на русском языке – «Красотка». Исходя из дословного перевода, можно говорить о том, что семантика названия не утрачена, однако перевод дополнен языковыми единицами, которых нет в оригинале. С помощью дополнительных элементов зрителю предоставляется больше информации о фильме. Зритель уже будет понимать, что сюжет фильма завязан не просто на привлекательной женщине, а на истории ее любви. The Avengers – 复仇者联盟: The Avengers – мстители; 复仇者 – мститель; 联盟 – лига, союз, объединение. Название на русском языке – «Мстители». В оригинале использовано одно слово, которое переводится как «мстители». В переводе на китайский язык мы видим, что название дополняется еще одним словом, которое обозначает «лига», и полностью название можно перевести как «лига мстителей». «Forrest Gump» – «阿甘正传» Forrest Gump – имя собственное Форест Гамп; 阿甘 – Гамп, 正传 – подлинная биография. Название на русском языке – «Форест Гамп». Данный пример можно отнести и к типу смешанных названий, где было применено и опущение, и добавление. В оригинальном названии кинофильма фигурирует только имя главного героя. В китайском же переводе упустили часть имени «Форест», но добавили «正传» – подлинная биография. Данное добавление дает зрителю представление о том, что фильм носит биографический характер. Ниже рассмотрим третью стратегию, которая подразумевает полную замену названия в связи трудностями передачи прагматического потенциала исходного названия. Немалую трудность в переводе создают названия, где имеет место игра слов. «Zootopia» – «疯狂动物城»: 疯狂 – сумасшедший, 动 – животные, 城 – город. Название на русском языке – «Зверополис». Оригинальное название «Zootopia» – явная отсылка к слову «utopia», точнее, к сочетанию слов zoo и utopia. При переводе названия на китайский язык теряется игра слов. Согласно оригиналу названия, можно предположить, что сюжет построен на утопической идее, выраженной в вымышленном, построенном по аналогии с человеческим миром зверей. Эта идея не отражена ни в русском, ни в китайском варианте перевода. Путем анализа результатов исследования статистическим методом нами было выявлено следующее: 55% (26) фильмонимов были переведены без осуществления прагматической адаптации. В 23% (14) названий кинофильмов наблюдается частичная трансформация названия при переводе на китайский язык, которая в большинстве случаев осуществляется путем добавления лексических единиц, конкретизирующих содержание кинофильма. Лексические единицы 22% (12) фильмонимов были полностью заменены при переводе с английского языка на китайский. Таким образом, передача прагматического аспекта при переводе названий кинофильмов – пример межъязыковой коммуникации, в которой участвуют источник, текст, реципиент и переводчик. Основная задача переводчика – достижение прагматической адаптации. В процессе перевода названий кинофильмов переводчик зачастую сталкивается с «переводческой сверхзадачей», ответственность за решение которой полностью ложится на переводчика. В процессе изучения особенностей прагматической адаптации названий кинофильмов при переводе становится очевидным вывод о том, что гораздо важнее то, на какой язык осуществляется перевод, нежели язык оригинала. При переводе переводчик фокусирует свое внимание не только на источнике текста, но и в первую очередь на реципиенте, его языке, его культурных особенностях, так как перед ним стоит задача донести до реципиента идентичный коммуникативный эффект, производимый текстом на носителя языка оригинала.

Библиографический список


1. Подымова Ю.Н. *Название фильмов в структурно-семантическом и функционально-прагматическом аспектах*. Диссертация … кандидата филологических наук. Майкоп, 2006. Available at: http://www.dissercat.com/content/nazvaniya-filmov-v-strukturno-semanticheskom-i-funktsionalno-pragmaticheskom-aspektakh
2. Кныш Е.В. *Лингвистический анализ наименований кинофильмов в русском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Одесса, 1992.
3. Авдюшина К.С., Грищенко А.С. Проблема прагматической адаптации при переводе рекламного текста с китайского на русский язык. *Диалог культур – диалог о мире и во имя мира»*. Материалы XI Международной студенческой научно-практической конференции. Комсомольск-на-Амуре: АМГПГУ, 2020.
4. Бальжинимаева Е.Ж. *Стратегия переводов названий фильмов*. Available at: https://refdb.ru/look/3099824.html


References


1. Podymova Yu.N. *Nazvanie fil'mov v strukturno-semanticheskom i funkcional'no-pragmaticheskom aspektah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Majkop, 2006. Available at: http://www.dissercat.com/content/nazvaniya-filmov-v-strukturno-semanticheskom-i-funktsionalno-pragmaticheskom-aspektakh
2. Knysh E.V. *Lingvisticheskij analiz naimenovanij kinofil'mov v russkom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Odessa, 1992.
3. Avdyushina K.S., Grischenko A.S. Problema pragmaticheskoj adaptacii pri perevode reklamnogo teksta s kitajskogo na russkij yazyk. *Dialog kul'tur – dialog o mire i vo imya mira»*. Materialy XI Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Komsomol'sk-na-Amure: AMGPGU, 2020.
4. Bal'zhinimaeva E.Zh. *Strategiya perevodov nazvanij fil'mov*. Available at: https://refdb.ru/look/3099824.html


*Статья поступила в редакцию 30.01.23*

УДК 398.9 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-404-406

***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*

**SOMATICS IN THE PAROEMIAS OF THE MONGOLIAN PEOPLES**. The article focuses on an analysis of one of the universal symbolic codes of culture – the somatic (bodily) code in the samples of aphoristic poetry of the Mongolian peoples. The relevance of this study lies in the fact that at the present time some samples of small genres of the Mongolian peoples are undergoing certain transformation processes, which also affects the use of their constituent components – somatisms. The specifics of the use of somatisms included in the structure of the paremic units of Buryats, Kalmyks, Mongols, in which their characteristic features are most vividly reflected, are considered in more detail. The purpose of the study is to determine the content and features of the somatic code in the mental culture of the Mongolian peoples, as well as to identify common features and differences in the range of its use. Analyzing the texts of proverbs, the researcher characterizes the functional meaning of such somaticisms as head, face, tongue, heart, mouth, hands, etc. Paremias, which reflect various parts of the body, make up a considerable amount of the paremia fund of the Mongolian peoples, and are also characterized by a high frequency of use.

*Key words:* **Mongolian peoples, cultural codes, paremia, somatic code, somatism.**

***The article ias 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*

# СОМАТИЗМЫ В ПАРЕМИЯХ МОНГОЛЬСКИХ НАРОДОВ

В статье внимание уделяется анализу одного из универсальных знаковых кодов культуры – соматического (телесного) – в образцах афористической поэзии монгольских народов. Актуальность данного исследования заключается в том, что в настоящий период отдельные образцы малых жанров монгольских народов претерпевают определенные процессы трансформации, что также влияет на употребление в них составных компонентов – соматизмов. Более подробно рассмотрена специфика употребления соматизмов, включенных в структуру паремических единиц бурят, калмыков, монголов, в которых наиболее ярко отражаются их характерные особенности. Цель исследования – определить содержание и особенности соматического кода в ментальной культуре монгольских народов, выявить также общие черты и различия в диапазоне его употребления. Анализируя тексты пословиц, нами охарактеризовано функциональное значение таких соматизмов, как голова, лицо, язык, сердце, рот, руки и т. д. Паремии, в которых отражаются различные части тела, составляют немалое количество паремийного фонда монгольских народов, также отличаются высокой частотностью употребления.

*Ключевые слова:* **монгольские народы, культурные коды, паремия, соматический код, соматизм.**

***Статья подготовлена в рамках государственного задания – проект «Этнокультурная идентичность в архитектонике фольклорных и литературных текстов народов Байкальского региона» (номер госрегистрации:121031000259-6)***

Исследование современного бытования малых жанров фольклора монгольских народов, в частности пословиц, показало то, что в нынешних современных условиях они претерпевают определенные процессы трансформации. Особо это касается паремий, содержащих в своей структуре ее составные компоненты – соматизмы.

В настоящий период исследовательских работ по соматическому коду культуры разных народов имеется в достаточной мере, тем не менее работ по исследованию кодовых функций соматизмов в пословицах монгольских народов мало, что представляет собой особую актуальность.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые в сравнительно-семантическом аспекте проводилось исследование наиболее широко употребляющихся соматизмов в бурятских, монгольских и калмыцких паремиях, позволившее выявить их сходство в употреблении, особенности их современного бытования.

Для исследования был применен сравнительно-сопоставительный метод, способствующий определению сходства и различия употребления соматизмов в паремиях монгольских народов, а также метод семантического анализа, позволяющий выявить особенности соматического кода национальных культур.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что полученные результаты могут быть применены в разработке спецкурсов в вузах по теме «Бурятский фольклор», «Фольклор монгольских народов», «Малые жанры фольклора» для студентов по специальности «Филология».

В последнее время многие исследователи проявляют значительный интерес к изучению культурных кодов, в частности представлены работы, в которых исследованы соматизмы, включенные в идиоматическую основу фразеологических единиц, в плане определения их кодовых значений (Красных (2002), Гудков, Ковшова (2007) и др.), рассматривались они и в сравнительном плане (Дмитрюк (2009), Башкатова (2012), Савченко (2014)). Кроме этого следует отметить исследования по анализу кодовых функций соматизмов в пословицах и поговорках (Ойноткинова (2011), Кремшокалова (2012)).

Кроме этого, лингвокультурологи отмечают, что «культурный код, прежде всего, представляет собой систему знаков (знаковых тел) материального и духовного мира, которые стали носителями культурных смыслов [1, с. 9]. Зачастую представленные в кодах культуры знаки и понятия обобщаются, являются многогранными, но символическое их значение в национальной культуре, способы реализации обусловлены в соотношении нескольких самобытных культур.

Отмечается, что коды в определенной мере «…создают систему координат, которая содержит и задает эталоны культуры [2, с. 146]. Во многом их смысл связан с системой символов, образов, которые выделяют народный язык в вербальном либо невербальном плане.

К числу ключевых кодов культуры можно отнести соматический, или телесный код. В большом фразеологическом словаре русского языка под соматическим кодом культуры понимается «…совокупность обусловленных культурой стереотипных представлений о свойствах, характеристиках, действиях, пространственных и временных «измерениях» тела в целом или его частей, он является источником осмысления человеком мира» [3, с. 145].

Необходимо отметить, что среди многих знаковых кодов культуры соматический код имеет значимое место, поскольку «… начало его возникновения связано с истоками мифологического мышления, с тем, что человек начал постигать окружающий мир с познания самого себя [4, с. 233]. При этом сам термин «соматический» используется как «связанный с телом человека, телесный» [5, с. 1536].

При исследовании специфики возникновения данного культурного кода Н.Р. Ойноткинова обращает внимание на соматические функции: «Части тела или органы человека, выполняющие определенные соматические функции, в сознании носителей языка ассоциируются именно с этими нагрузками и выражают связанные с ними символические значения» [6, с. 6].

На наш взгляд, следует согласиться с мнением исследователей, что значение соматического культурного кода меньше всего детерминирует от внешних (природно-ландшафтных) условий, которые способны воздействовать в первую очередь на структуру пространственного или растительного кодов, но зависят от ее духовных принципов развития.

Н.В. Дмитрюк, говоря о своеобразии соматического кода в языке, пишет, что он «...может проявляться в тактике чтения «соматической карты» человека и «мере сфокусированности внимания» к разным частям тела…» [7, с. 31].

Следует подчеркнуть, что основой познания внешнего и внутреннего мира человека, первоначальным этапом восприятия и освоения окружающей действительности является соматический (телесный) знаковый код, поскольку сквозь призму соматизмов можно выявить символьные значения частей тела человека, отражающие разные аспекты его взаимодействия с действительностью.

**Соматизмы в паремиях монгольских народов**

Общеизвестно, что еще с древней эпохи общими универсальными единицами измерения пространства считались антропометрические показатели тела человека, в связи с этим особую ценность представляет соматический культурный код, который наиболее ярко отображается в фольклорных произведениях малой формы – паремиях. Согласно представлению людей, человек всегда окружающий мир сопоставляет с внутренним, представляющимся в виде определенного сосуда, резервуара, куда вмещаются все его мысли, идеи, эмоции, чувства. И только лишь охарактеризовав особенности тех или иных частей тела человека, можем определить, выявить специфику их соматических функций.

Семантический анализ паремий монгольских народов, в которых широко употребляются соматизмы, показал, что среди различных телесных символов человека самыми частотными являются такие как голова, лицо, язык, рука, пальцы, глаза, ноги и т. д. Например, соматизм *голова/толгой, тархи, толһа* встречается

в широко известной пословице монгольских народов: ‘Хоть и треснула голова, но в шапке, хоть локоть и сломан, но он в рукаве’ в значении «не следует выносить сор из дома»: «Толгой хахараашье һаа, малгай соогоо, тохоног хухараашье һаа, тохоног соогоо» (бур.) [8, с. 333], «Толгой хэмрэвч, малгай дотроо, тохой хэмрэвч, ханцуй дотроо» (монг.) [9, с. 85], «Толһа цооров махла дотр, тоха кемтрв ханцн дотр» (калм.) [10, с. 85]. Кроме этого, данный соматизм в другом изречении у бурят употребляется в значении «наличие ума, сообразительности»:

*Тархи ехэтэй ноен,* Имеющий большую голову – ноен,
*Табгай ехэтэй барлаг* Имеющий большую ступню – работник.
[11, с. 250].
*Толгой байбал,* Была бы голова,
*Хоолшье олдохо* А пища найдется.
[8, с. 217].

У монголов эта пословица встречается в более развернутом значении:

*Толгой байвал хоол ч олддог,* Была бы голова, пища найдется,
*Тооно байвал гэр ч болдо* Если есть [дымовой] круг, то и дом будет.
[9, с. 78].

Также в пословицах монгольских народов часто встречается такой соматизм, как *лицо/ шэг-шарай, нюур, нуур, нур,* употребляющийся в разных значениях: «прямота как качество характера», «душа человека важнее красоты лица» и т.д.

Бурятская:
*Нюргандань хэлэнхаар,* Чем говорить за спиной,
*Нюуртань сэхэ хэлэ* Лучше – прямо в лицо.
[8, с. 339].
*Нюуртаа алтан,* На лице – милый,
*Нюргандаа халтан* За спиной увилистый.
[8, с. 226].
*Шарайнь һайхан хэрэгтэйшье һаа,* Хоть и нужно красивое лицо,
*Шанар, шадамарынь дээрэ юм.* Качество, сноровка важнее.
[8, с. 221].
*Шэгэйнь сэбэр хэрэггуй,* Красота лица не нужна,
*Сэдьхэлэйнь сэбэр хэрэгтэй* Красота души нужнее.
[8, с. 221].
Монгольская:
*Нуруунд нь хэлэхээр,* Чем за спиной говорить,
*Нуурэнд нь хэл* Прямо в лицо говори.
[12, с. 48].
*Нуурээ гээвэл,* Лицо потеряв,
*Нэрээ гээнэ* Имя теряешь.
[9, с. 55].
Калмыцкая:
*Буйнта күмни чирә талдан,* Лицо добродетельного человека совсем другое,
*Будата күмни хәәсн оңгдан* Как и еда в котле семьи с достатком.
[13, с. 165].
*Үкснә нүр – үмсн,* Лицо мертвого, как зола,
*Әмдин нүр – алт* Лицо живого, как золото.
[там же, с. 165].

Не менее интересным является употребление соматизма *язык/хэлэн, хэл, кэлн* в сочетании с соматизмом *рука/гар*:

Бурятская:
*Абын гар хундэ,* Рука дяди по отцу тяжела,
*Ашын хэлэн хурса* Язык внука остер.
[8, с. 247].
Калмыцкая:
*Зеенһин келн хорн,* Язык племянника по матери ядовит,
*Наһцхин һар кунд* Рука дяди по матери тяжела.
[10, с. 72].

Сравнительное исследование паремий монгольских народов, в которых присутствует этот соматизм, показало, что он употребляется достаточно широко и в разных значениях:

Бурятская:
*Зоолэн хэлтэй тугал* Теленок с мягким языком
*Хоер эхэ шэрээхэ,* Двоих матерей опустошит,
*Зоолэн хэлэтэй хун* Вежливый человек
*Хори гушые дахуулха* 20–30 человек [за собой] поведет.
[11, с. 194].
Монгольская:
*Хэл нь зоолэн,* Язык – мягок,
*Хэрэг нь хатуу* Поступки тверды.
[9, с. 114].
*Хэл нь хэнээс ч мэргэн,* Язык искуснее всех,
*Хийх нь хэнээс ч тэнэг* А делает глупее всех.
[там же, с. 114].
*Хэл ясгуй ч,* Хоть язык и без костей,
*Хэрэм хагалдаг* Стену проломит.
[12, с. 102].
Калмыцкая:
*Келн үлдд орхнь хурц* Язык острее меча.
[13, с. 255].
*Келн деернь – бал, бурм,* На языке – мед, сахар,
*Кеврдг дотрнь – күр чолу.* В груди – камень-валун.
[13, с. 256].
*Кел амнь әәмшгтә,* На словах ужасно силен,
*Кесн кергнь сулвтр* А дело делать – слабоват.
[там же, с. 257].

Далее следующим по частоте употребления является соматизм *сердце/ зурхэн, зурх, зурк,* который часто встречается в паремиях монгольских народов в значении «внешность всегда обманчива»:

Монгольская:
*Зуснь муу болович,* Хоть внешность некрасивая,
*Зурх нь сайхан* А сердце доброе.
[9, с. 37].
*Зусий нь узэхээр,* Чем смотреть на внешность,
*Зурхий нь уз* Лучше сердце узнай.
[там же, с. 37].
Бурятская:
*Зүһэнь харашье һаа* Хоть и окрас темный,
*Зурхэниинь улаан* А сердце красное.
[8, с. 216].
Калмыцкая:
*Зусинь үзхәр* Чем судить по внешности,
*Зуркинь уз* Лучше узнай его сердце (душу)
[13, с. 322].

В паремийном фонде монгольских народов также часто встречаются такие соматизмы, как *рука/гар – рот/аман,* употребляющиеся в значении «как будешь работать, так и поешь», например:

Бурятская:
*Гар худэлбэл,* [Если] руки заработали,
*Аман худэлхэ* То и рот работает.
[8, с. 354].
Монгольская:
*Гар ходолбол,* [Если] руки заработали,
*Ам ходолно* То и рот работает.
[9, с. 22].
*Гар ходолсон нь цатгалан,* Руки работают – сытый,
*Гараа хумхисан нь олсголон* Руки сложил – голодный.
[там же, с. 22].
Калмыцкая:
*һар кондрхлэ,* Если рука работает,
*Амн чиг кондрдг* То и рот работает.
[10, с. 80].
*Көдлвл амн тосдх,* Поработаешь – рот будет в масле,
*Көдлл уга суувл, аһ хоосдх.* Не потрудишься – пусто будет в чашке.
[13, с 280]
*Аҗлчни амбар дүүрң,* У работящего амбар полон,
*Самһан савнь хоосн* А у беспечного посуда пуста.
[13, с. 284].

Другой соматизм *глаза – нюдэн, нудн* – обычно употребляется в значении «говорят правду»: «*Чихн худлч, нудн унч»* (калм.) [10, с. 66] – ‘Уши обманчивы, глаза правдивы’, но есть и другие паремии, в которых данный соматизм употребляется в иных значениях: «Нюдэн атааша, гар матааша» (бур.) – Глаза завистливые, руки большие [11, с. 106], «Урда һууһан хунэй шудэн хурса, хойно һууһан хунэй нюдэн хурса» – У спереди сидящего человека зубы острые, у позади сидящего – глаза зоркие [11, с. 108].

Исследование соматизмов в малых жанрах фольклора монгольских народов, в частности пословицах, показало, что их символическое значение имеет достаточно плотную частотность употребления, а сама паремия с одним и тем же соматизмом может выполнять разную семантическую функцию.

Говоря о соматизмах в паремиях монгольских народов, можно заключить, что «…в процессе восприятия пословицы кодовые смыслы прочитываются достаточно конкретно и однозначно: каждый соматизм, включенный в оценочное пословичное высказывание, становится носителем информации о различных ценностно значимых качествах человека» [14, с. 145].

Таким образом, исследование соматического кода культуры как целостности знаков, образов, зашифрованных в материальной и духовной культуре монгольских народов, позволяет заключить, что он является одним из основных знаковых кодов в моделировании национальной картины мира.

Библиографический список

1. Гудков Д.Б., Ковшова М.Л. *Телесный код русской культуры*: материалы к словарю. Москва: Гнозис, 2007.
2. Красных В.В. Предметный код культуры в русском культурном пространстве. *Русистика на пороге XXI в.: проблемы и перспективы*. Москва, 2003: 146–148.
3. *Большой фразеологический словарь русского языка: значение, употребление, культурологический комментарий*. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006.
4. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*. Москва: Гнозис, 2002.
5. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург, 2000.
6. Ойноткинова Н.Р. Соматический код культуры в пословицах и поговорках алтайцев. *Сибирский филологический журнал*. Новосибирск, 2011; № 3: 5–14.
7. Дмитрюк Н.В. Фразеологический соматикон как отражение архетипов языкового сознания этноса. *Вопросы психолингвистики*. 2009; № 10: 30–33.
8. Пословицы и поговорки. *Памятники фольклора монгольских народов*. Москва, ИМЛИ, 2018; Т. VIII.
9. *Монгол цэцэн үгийн далай*. Эрхэлсэн Ж. Дашдорж, Г. Рэнчинсамбуу. Улаан-Баатар, Шинжлэх ухааны академийн хэвлэл, 1964; Ч. I.
10. Котвич В.Л. *Калмыцкие загадки и пословицы*. Элиста, 1972.
11. *Буряад арадай оньһон, хошоо үгэнүүд*. Составитель И.Н. Мадасон. Улан-Удэ, 1960.
12. *Монгол цэцэн үгийн далай*. Эрхэлсэн Б. Содном. Улаан-Батар, 1966; Ч. II.
13. *Пословицы, поговорки и загадки калмыков России и ойратов Китая*. Составление, перевод Б.Х. Тодаевой. Элиста: АПП «Джангар», 2007.
14. Тубалова И.В., Ван Х. Соматический код в восточнославянских пословицах и частушках. *Славянские языки в условиях современных вызовов*. Русин, 2018; № 52: 141–160.

References

1. Gudkov D.B., Kovshova M.L. *Telesnyj kod russkoj kul'tury*: materialy k slovaryu. Moskva: Gnozis, 2007.
2. Krasnyh V.V. Predmetnyj kod kul'tury v russkom kul'turnom prostranstve. *Rusistika na poroge XXI v.: problemy i perspektivy*. Moskva, 2003: 146-148.
3. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka: znachenie, upotreblenie, kul'turologicheskij kommentarij*. Moskva: AST-PRESS KNIGA, 2006.
4. Krasnyh V.V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*. Moskva: Gnozis, 2002.
5. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 2000.
6. Ojnotkinova N.R. Somaticheskij kod kul'tury v poslovicah i pogovorkah altajcev. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. Novosibirsk, 2011; № 3: 5-14.
7. Dmitryuk N.V. Frazeologicheskij somatikon kak otrazhenie arhetipov yazykovogo soznaniya `etnosa. *Voprosy psiholingvistiki*. 2009; № 10: 30-33.
8. Poslovicy i pogovorki. *Pamyatniki fol'klora mongol'skih narodov*. Moskva, IMLI, 2018; T. VIII.
9. *Mongol c`ec`en ygijn dalaj*. `Erh`els`en Zh. Dashdorzh, G. R`enchinsambuu. Ulaan-Baatar, Shinzhl`eh uhaany akademijn h`evl`el, 1964; Ch. I.
10. Kotvich V.L. *Kalmyckie zagadki i poslovicy*. `Elista, 1972.
11. *Buryaad aradaj on'hon, hoshoo ug`enuud*. Sostavitel' I.N. Madason. Ulan-Ud`e, 1960.
12. *Mongol c`ec`en ygijn dalaj*. `Erh`els`en B. Sodnom. Ulaan-Batar, 1966; Ch. II.
13. *Poslovicy, pogovorki i zagadki kalmykov Rossii i ojratov Kitaya*. Sostavlenie, perevod B.H. Todaevoj. `Elista: APP «Dzhangar», 2007.
14. Tubalova I.V., Van H. Somaticheskij kod v vostochnoslavyanskih poslovicah i chastushkah. *Slavyanskie yazyki v usloviyah sovremennyh vyzovov*. Rusin, 2018; № 52: 141-160.

*Статья поступила в редакцию 30.01.23*

УДК 81'276.6 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-406-409

***Denisova E.S.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: elvdenisova@yandex.ru*
***Aryashkina E.S.,*** *MA student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: elena.macht.94@mail.ru*

**PROFESSIONALIZATION'S DYNAMICS OF THE LANGUAGE PERSONALITY OF A MEDICAL STUDENT (BASED ON THE MATERIAL OF THE EXPERIMENT).** The main purpose of the article is analysis of the professionalization's problem of the linguistic personality of a medical college student. The object of the research is the linguistic personality of a medical student; the research's subject is the dynamics of the professional formation and creation at the verbal-semantic level. The purpose of the work is to identify the lexical features of the professionalization of the language personality of a medical student. The main part in the research is a complex method of psycholinguistic experiment, involving the performance of tasks on the identification of a medical professionalism by three socio-age groups of informants. The results of the research allow describing the main stages of professionalization of the language personality of a medical student; establishing patterns of formation and development of the professional lexicon; identifying criteria for professionalization of the language personality of a medical college graduate. The field of application of the obtained results is communicative linguistics, linguopersonology and sociolinguistics.

*Key words:* **medical discourse, professional linguistic personality, professionalization, medical student, experiment, professionalism.**

***Э.С. Денисова****, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: elvdenisova@yandex.ru*
***Е.С. Аряшкина****, магистрант, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: elena.macht.94@mail.ru*

# ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-МЕДИКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЭКСПЕРИМЕНТА)

Данная статья посвящена проблеме профессионализации языковой личности студента медицинского колледжа. Объект исследования – языковая личность студента-медика, предмет изучения – динамика ее профессионального формирования и становления на вербально-семантическом уровне. Цель работы – выявление лексических особенностей профессионализации языковой личности студента-медика. Основной в работе является комплексная методика психолингвистического эксперимента, предполагающая выполнение заданий по идентификации медицинских профессионализмов тремя социально-возрастными группами информантов. Результаты исследования позволяют описать основные этапы профессионализации языковой личности студента-медика; установить закономерности формирования и развития его профессионального лексикона; выявить критерии профессионализации языковой личности выпускника медицинского колледжа. Область применения полученных результатов – коммуникативная лингвистика, лингвоперсонология, социолингвистика.

*Ключевые слова:* **медицинский дискурс, профессиональная языковая личность, профессионализация, студент-медик, эксперимент, профессионализм.**

В современном обществе важное место занимает система социальных институтов, средством выражения которых является институциональный дискурс. Данный тип статусно-ориентированного общения выступает традиционным объектом изучения таких актуальных направлений лингвистики, как лингвокультурология, теория дискурса, социолингвистика, прагмалингвистика. Основные направления изучения институционального дискурса сводятся к следующему: определение релевантных признаков дискурса как культурно-ситуативной сущности [1], моделирование его структуры [2], освещение лингвокультурных особенностей дискурса в межъязыковом сопоставлении [3], установление его типов и жанров [4].

Вопрос о роли профессиональной языковой личности (ЯЛ) в различных сферах институционального общения занимает особое место в современной лингвистике (см. обзор работ в [1, с. 299–346]). Однако проблема становления и развития ЯЛ специалиста «до сих пор не получила своего разрешения» [5, с. 3]. Обозначенное противоречие определяет актуальность данной работы, посвященной динамике профессионализации ЯЛ студента-медика. Объект

нашего исследования – языковая личность студента медицинского колледжа, предмет исследования – динамика ее профессионального формирования и становления на вербально-семантическом уровне (согласно концепции языковой личности Ю.Н. Караулова [6]).

Цель настоящего исследования – выявление лексических особенностей профессионализации ЯЛ студента медицинского колледжа. Для достижения данной цели требуется решить следующие задачи: 1) описать основные этапы профессионализации ЯЛ студента-медика; 2) установить закономерности формирования и развития специального лексикона студента-медика на разных этапах профессионализации; 3) выявить критерии профессионализации ЯЛ студента-медика.

Для решения данных задач применялись экспериментальные методы. На пилотном этапе исследования был использован метод анкетирования. Типовая анкета, предложенная Н.Д. Голевым с целью изучения социальных сетей как новой формы коммуникации [7], включала вопросы, позволяющие раскрыть коммуникативный (где общается?), мотивационный (зачем общается?), семантический (о чем общается?) и речевой (как общается?) уровни общения студентов-медиков в социальных сетях. На основном этапе была применена комплексная методика психолингвистического эксперимента, разработанная С.И. Тогоевой для изучения особенностей идентификации новых субстантивов [8]. Типовая анкета включала три задания: 1) опознание слова-стимула как знакомого или незнакомого; 2) оценка его степени употребительности в речевой практике; 3) написание субъективной дефиниции.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые описан процесс профессионализации ЯЛ студента-медика. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно вносит вклад в изучение таких актуальных направлений современной лингвистики, как коммуникативная лингвистика, лингвоперсонология, социолингвистика. Практическая значимость работы заключается в возможности применения результатов исследования при моделировании профессиональной ЯЛ.

Основная единица научного описания – профессионализм, понимаемый в нашей работе как «просторечная замена медицинского термина или обозначение специального понятия, не имеющего стандартизованного обозначения (термина)» [9, с. 67]. Экспериментальный список включал 16 профессионализмов, расположенных в алфавитном порядке: *анат, военка, гиста, ихашка, кожвены, лежачка, орда, патфиза, приемник, сидячка, скоряк, такса, травма, фарма, физа, хирургичка.* Отбор слов-стимулов осуществлялся из открытых тематических сообществ в социальной сети «ВКонтакте» («Кузбасский медицинский колледж», «Медицина – наш крест», «Популярная медицина»), личной и групповой интернет-переписки студентов-медиков и преподавателей Кузбасского медицинского колледжа в мессенджерах.

Материал исследования составляют результаты пилотного и основного этапов эксперимента, проведенных в мае–июне 2022 г. и в сентябре–октябре 2022 г. соответственно. В качестве информантов выступили три социально-возрастных группы: 1) студенты 1 курса Сибирского колледжа сервиса и технологий, направлений подготовки «Технология парикмахерского искусства», «Стилистика и визаж», «Декоративно-прикладное искусство» (30 человек); 2) студенты 1 курса Кузбасского медицинского колледжа, направлений подготовки «Акушерское дело», «Сестринское дело», «Лечебное дело» (30 человек); 3) студенты 4 курса Кузбасского медицинского колледжа, направлений подготовки «Акушерское дело», «Сестринское дело», «Лечебное дело» (30 человек). Всего в опросе приняли участие 90 человек.

Научная гипотеза исследования сводится к положению о том, становление и развитие профессиональной ЯЛ проходит в несколько этапов и связано, прежде всего, с усвоением профессионального языка. Под профессиональной ЯЛ в нашей работе понимается «коммуникативно-деятельностная личность со своей профессиональной картиной мира, обладающая совокупностью профессиональных языковых черт, владеющая специальным языком и необходимым профессиональным запасом дискурсивных способностей» [5, с. 6].

Характерной чертой языковой личности врача является использование специальной лексики, включающей в себя, в том числе, и «систему бытовых (народно-медицинских) терминов» – профессионализмов [1, с. 346]. С одной стороны, «использование профессионального жаргона в речи врача, ведущего беседу с пациентом, недопустимо», поскольку «врач относится к элитарному типу культуры владения русским языком» [10, с. 230]. С другой стороны, «медицинский жаргон, как вторичная система коммуникации, обычно используется только в неофициальной ситуации носителями языка с высоким уровнем образования и, как правило, высоким уровнем языковой культуры» [9, с. 67]. Знание профессионализмов и просторечных стилистических эквивалентов медицинских терминов, наряду с терминами, играет важную роль в профессиональной научной коммуникации, «способствует профессионализации языковой личности медика» [11, с. 55].

Основные этапы профессионализации ЯЛ студента медицинского колледжа систематизированы в нашей работе следующим образом: 1) начальный этап формирования профессионального сознания (студенты 1–2-го курсов) предполагает, что «основным является уровень личностного языкового развития и уровень сформированности образа будущей профессии» [5, с. 13]; 2) этап развития профессионального сознания (студенты 3–4-го курсов) «характеризуется приобщением студентов к профессиональной картине мира, «погружением» в профессиональную среду на производственной практике» [5, с. 13]; 3) заключительный этап становления профессионального сознания (медицинские сотрудники) проявляется «в процессе профессиональной деятельности специалиста» [5, с. 14].

Для того чтобы изучить начальный этап профессионализации ЯЛ студента-медика, нами был проведен пилотный этап эксперимента. В качестве информантов выступили студенты медицинского колледжа 1 года обучения. Результаты анкетирования показывают, что студенты-первокурсники используют для межличностного общения популярные в молодежной среде социальные сети и мессенджеры из-за их удобства и скорости передачи сообщений; информативная цель доминирует над коммуникативной целью общения с однокурсниками; семантический уровень демонстрирует разнообразие тем для общения; использование терминов и профессионализмов носит единичный характер. Предложенные в анкетах студентов примеры иллюстрируют только одну тематическую группу профессионализмов – «названия учебных предметов и дисциплин» [12, с. 7]: *анат* – анатомия; *пат, патан* – патологическая анатомия; *фарма* – фармакология; *микра, МБ* – микробиология; *ЗЧ* – здоровый человек; *БХ* – биохимия; *гиста* – гистология.

Для того чтобы изучить второй этап профессионализации ЯЛ студента-медика, мы провели психолингвистический эксперимент, в котором приняли участие студенты профессиональных образовательных учреждений г. Кемерово: студенты-медики 1 и 4 курсов обучения и студенты-немедики 1 курса обучения. В качестве стимулов информантам были предложены 16 медицинских профессионализмов, которые мы разделили на три группы по сфере употребления:

1. Формально совпадающие с общеупотребительной лексикой русского языка, представленной в «Толковом словаре» [13]: *орда* ‘ординатура’, *приемник* ‘приемное отделение’, *такса* ‘отделение токсикологии’, *травма* ‘отделение травматологии’.

2. Формально совпадающие с разговорной лексикой русского языка, представленной в «Словаре молодежного сленга» [14]: *военка* ‘военная медицина’, *кожвены* ‘отделение дерматовенерологии’, *лежачка* ‘место для лежачих больных’, *сидячка* ‘коляска для сидячих больных’, *скоряк* ‘скорая медицинская помощь’, *хирургичка* ‘хирургический костюм’.

3. Известные только специалистам, работающим в данной сфере: *анат* ‘анатомия’, *гиста* ‘гистология’, *ихашка – ИХА* ‘иммунохроматографический анализ’, *патфиза* ‘патологическая физиология’, *фарма* – ‘фармакология’, *физа* ‘физиологический раствор’.

Обратимся к рассмотрению первой группы профессиональных единиц в анкетах. Анализ ответов студентов-немедиков показывает, что не все стимулы им известны: слова *травма* отметили как знакомое 26 информантов, *такса* – 14 информантов, *приемник* – 12 информантов, *орда* – 10 информантов. Степень употребительности слов также не совпадает: 14 человек используют слово *травма*, 9 человек – *приемник*, 8 человек – *орда*, 6 человек – *такса*. Низкая степень употребительности слов-стимулов в речевой практике объясняет, почему информанты обращаются к стратегии отказа от ответа (*такса* – 8 отказов; *орда* – 7 отказов; *травма* – 5 отказов; *приемник* – 3 отказа) или прибегают к стратегии опоры на форму (*такса* – такси (5); *орда* – орган (2); орден (2); ординаторская (2); организм; ординарное; *приемник* – приемный ребенок, приемная комиссия; приемный человек; *травма* – травмвай). В большинстве ответов значение слов-стимулов идентифицируется информантами как тождественное общеупотребительной лексике, ср.: *такса* – собака (12); деньги; *травма* – травма (4); рана (4); ушиб (4); повреждение (2); перелом (2), вывих; сломанная рука, нога, шея; *орда* – племя (3), много людей (2), армия, войско, толпа; *приемник* – прибор (2), аппарат, радиоприемник, рация, приёмник, прибор, ловящий сигнал. В единичных ответах значение стимулов данной группы совпадает с профессиональным.

Анализ ответов студентов-медиков 1 курса показывает, что большинству информантов знакомы слова-стимулы *травма* (27) и *приемник* (16), слова *орда* и *такса* известны 8 и 6 информантам соответственно. Степень употребительности слов не совпадает: 15 человек используют слово *травма*, 8 человек – *приемник*, 3 человека – *такса*, 2 человека – *орда*. Разная степень употребительности слов в речевой практике объясняет, почему информанты актуализируют стратегию отказа от ответа (*орда* – 24 отказа; *такса* – 20 отказов; *приемник* – 20 отказов; *травма* – 12 отказов) или прибегают к стратегии опоры на форму (*такса* – такси (3); *орда* – поставщик мед. оборудования, ортодонт; *приемник* – приемный пункт). В ряде ответов значение слов-стимулов идентифицируется информантами как тождественное общеупотребительной лексике, ср.: *травма* – повреждение, травма, ушиб, перелом, ожог (15); *приемник* – радиоприемник (3); *такса* – собака (3); *орда* – племя, скопление людей, золотая. Профессиональное значение слов-стимулов актуализируется в единичных ответах: *приемник* – приемный покой, приемная часть больницы, место для приема, где принимают больных; *травма* – травматология, травмпункт; *такса* – токсикология. Профессионализм *орда* никто из информантов не семантизировал верно.

Анализ ответов студентов-медиков 4 курса показывает, что слово *травма* известно всем информантам, *приемник* – 28 информантам, *такса* и *орда* известно 21 и 20 информантам соответственно. Степень употребительности слов достаточно высокая: 22 человека используют в речи слово *травма*, 14 человек – *приемник*, 9 человек – *такса*, 8 человек – *орда*. Выбор информантами стратегии отказа от ответа носит нерегулярный характер (*орда* – 14 отказов, *такса* – 13 отказов, *приемник* – 1 отказ, *травма* – отказов нет), стратегия опоры на форму

встречается один раз (*орда* – ординаторская). Значение слов-стимулов в ответах совпадает с профессиональным и носит уточняющий характер, ср.: *травма* – травматологическое отделение, травмпункт, отделение травмы; *такса* – токсикология, отделение токсикологии и др.

Обратимся к рассмотрению второй группы профессиональных единиц в анкетах. Анализ ответов студентов-немедиков показывает, что степень известности стимулов существенно отличается: слово *хирургичка* известно 23 информантам, *лежачка* – 9 информантам, *сидячка* – 9 информантам, *военка* – 7 информантам, *кожвены* – 6 информантам, *скоряк* – 5 информантам. При этом степень употребительности слов различается: 10 человек используют слово *хирургичка*, 6 человек – *сидячка*, по 5 человек – *военка* и *скоряк*, по 4 человека – *кожвены* и *лежачка*. Низкая степень употребительности слов-стимулов в речевой практике объясняет выбор информантами стратегии опоры на форму (*хирургичка* – хирургия (8), кабинет хирургии, хирургическая больница; *сидячка* – сиделка (6); сидячий человек (3); сидение (2); *кожвены* – кожа и вены (4); вены под кожей (3); подкожные вены (3); *лежачка* – лежанка (4), лежак; *военка* – военкомат (4); военком; *скоряк* – скоро, скоростная работа, скорость) или стратегию отказа от ответа (*скоряк* – 6 отказов; *сидячка* – 5 отказов; *кожвены* – 5 отказов; *лежачка* – 4 отказа; *военка* – 4 отказа; *хирургичка* – 4 отказа). В ряде ответов значение слов-стимулов идентифицируется информантами как тождественное разговорной лексике, ср.: *скоряк* – быстро (3), скоро; *военка* – военная кафедра (2), занятия на военной кафедре в вузе; *сидячка* – забастовка. В единичных ответах значение стимулов совпадает с профессиональным: *скоряк* – скорая помощь; *военка* – военная медицина; *кожвены* – дерматология; *лежачка* – палата; *хирургичка* – халат хирурга. Профессионализм *сидячка* никто из информантов не семантизировал верно.

Анализ ответов студентов-медиков 1 курса показывает, что степень известности профессионализмов существенно отличается: слово *хирургичка* известно 27 информантам, *лежачка* – 11 информантам, *сидячка* – 10 информантам, *кожвены* – 7 информантам, *военка* – 6 информантам, *скоряк* – 5 информантам. Степень употребительности слов невысока: стимул *хирургичка* употребляют в речи 10 человек, *лежачка, сидячка, скоряк* – 4 человека, *кожвены* – 3 человека, *военка* – 2 человека. В анкетах преобладает стратегия отказа от ответа (*кожвены, лежачка, сидячка* – 22 отказа, *скоряк* и *военка* – 19 отказов, *хирургичка* – 18 отказов), стратегия опоры на форму носит единичный характер (*военка* – военный билет, военная форма; *кожвены* – подкожная вена; *лежачка* – лежать, лежанка; *сидячка* – сидячая, сидушка; *скоряк* – скорый случай; *хирургичка* – хирургия). В ряде ответов значение стимулов совпадает с профессиональным: *хирургичка* – хирургический костюм (12); *скоряк* – скорая помощь (6); *кожвены* – кожно-венерологический диспансер (3); *военка* – тактическая медицина; *лежачка* – забота и уход за лежачими больными.

Анализ ответов студентов-медиков 4 курса показывает, что большинство профессионализмов им хорошо знакомы: слово *хирургичка* известно всем информантам, *кожвены* – 28 информантам, *скоряк* – 25 информантам, *военка* и *лежачка* – 17 информантам, *сидячка* – 16 информантам. Степень употребительности стимулов отличается: слово *хирургичка* употребляет 23 человека, *скоряк* – 18 человек, *кожвены* – 13 человек, *военка* – 9 человек, *лежачка* и *сидячка* – 8 человек. Стратегия отказа от ответа носит нерегулярный характер (*лежачка* – 11 отказов, *военка* и *сидячка* – 9 отказов, *скоряк* – 5 отказов, *хирургичка* – отказов нет). Стратегия опоры на форму не характерна для данной группы информантов. Значение слов-стимулов совпадает с профессиональным и носит уточняющий характер, ср.: *кожвены* – пациенты с кожно-венерическими заболеваниями (букетники), *скоряк* – фельдшер скорой помощи и др.

Обратимся к рассмотрению третьей группы профессиональных единиц в анкетах. Анализ ответов студентов-немедиков показывает, что все стимулы, кроме единицы *гиста* (15 положительных ответов), практически неизвестны информантам: *фарма* знакомо 6 информантам, *физа* – 3 информантам, *ихашка* и *патфиза* – 2 информантам. Ответы информантов демонстрируют низкую степень употребительности слов: 8 человек используют *патфиза*, 6 человек – *фарма*, 3 человека – *анат.* Стимулы *ихашка, патфиза* и *физа* информанты не используют в речевой практике. Всё это объясняет обращение студентов к стратегии отказа от ответа (*ихашка* – 25 отказов, *патфиза* – 23 отказа, *анат, физа, фарма* – 18 отказов, *гиста* – 16 отказов) или к стратегии опоры на форму (*гиста* – гист(ы) (8); *фарма* – форма (4); ферма; фармоцевция; *анат* – канат (2); лаборант; танк; *патфиза* – физиолог (2), патфизиотерапия; патологоанаты; *физа* – физиотерапия (2); физиология (2); физика (2), *ихашка* – ишак). В единичных ответах значение слов-стимулов совпадает с профессиональным. Слово-стимул *ихашка* никто не смог семантизировать верно.

Анализ ответов студентов-медиков 1 курса показывает, что степень известности профессионализмов существенно отличается: слово *гиста* известно 20 информантам, *фарма* – 17 информантам, *анат* и *физа* – 10 информантам, *патфиза* – 4 информантам, *ихашка* – 2 информантам. Слова-стимулы имеют низкую степень употребительности в лексиконе студентов-первокурсников: слово *гиста* отметили как употребительное 8 человек, *фарма* – 5 человек, *кожвены* – 3 человека, *анат, ихашка, физа* – 2 человека, *патфиза* – 1 человек. В анкетах преобладает стратегия отказа от ответа (*ихашка* – 28 отказов, *патфиза* – 22 отказа, *гиста* – 21 отказ, *анат, физа* – 20 отказов, *фарма* – 15 отказов), стратегия опоры на форму носит единичный характер (*ихашка* – кашка, *фарма* – фармация, *физа* – физалис). В ряде ответов значение стимулов совпадает с профессиональным: *анат* – анатомия (5), анатомия человека, наука о строении организмов; *патфиза* – патологическая физиология (4), раздел медицины и биологии, изучающий развитие патологий; *фарма* – лекарственные средства (2), наука о лекарствах, наука о действии лекарственных веществ на организм; *гиста* – гистология.

Анализ ответов студентов-медиков 4 курса показывает, что большинство профессионализмов им хорошо знакомы: слова *анат* и *фарма* известны всем информантам, *физа* – 23 информантам, *гиста* – 20 информантам, *патфиза* – 18 информантам, *ихашка* – 14 информантам. Степень употребительности стимулов совпадает со степенью их известности студентам. Стратегия отказа от ответа носит нерегулярный характер (*ихашка* – 16 отказов, *патфиза* и *физа* – 8 отказов, *гиста* – 6 отказов, *анат* и *фарма* – отказов нет). Стратегия опоры на форму не характерна для данной группы информантов. Значение слов-стимулов совпадает с профессиональным и носит уточняющий характер, ср.: *ихашка* – ИХА-тест, тест крови ИХА, тест на ИХА, тест крови.

Результаты эксперимента подтверждают выдвинутую научную гипотезу о том, что развитие и становление профессионального статуса студента-медика предполагает освоение медицинской терминологии и лексики, в том числе в ее неформальной разновидности:

1. С одной стороны, у студентов-немедиков преобладает обыденное толкование профессионализмов, имеющих аналоги в общеупотребительном языке. С другой стороны, рядовые носители языка знакомы с профессионализмами, поскольку в последнее время медицинский сленг «выходит за рамки специального использования благодаря многочисленным проектам массмедиа, таким как сериалы и литература, интернет-форумы для общения врачей с пациентами, врачей с врачами, пациентов с пациентами» [15, с. 101]. Это объясняет верное толкование некоторых профессионализмов.

2. У студентов-медиков 1-го курса еще не выработано устойчивое понимание профессионализмов, поэтому наблюдается обыденное толкование единиц, совпадающих с общеупотребительной лексикой; узкое и широкое толкование профессионализмов; смешение близких по значению единиц; толкование несуществующих профессионализмов. Недостаточное владение профессионализмами у данной группы информантов объясняется отсутствием на первом курсе обучения специальных медицинских дисциплин и производственной практики.

3. Студенты-медики 4 курса понимают сущность медицинских профессионализмов, правильно употребляют специальную лексику, в том числе и ту, которая имеет аналоги в общеупотребительном языке. Однородность полученных ответов, однозначность трактовки слов-стимулов позволяют говорить о стереотипизации языкового сознания выпускников. Данный факт объясняется наличием общего фонда знаний, приобретенных в ходе обучения специальным медицинским дисциплинам, практических навыков, полученных в процессе производственной практики.

В заключение отметим, что поставленная в работе цель – выявление лексических особенностей профессионализации языковой личности студента-медика – достигнута. Проведение психолингвистического эксперимента в трех социально-возрастных группах информантов и анализ полученных результатов позволили решить основную задачу исследования – установить критерии профессионализации языковой личности студента-медика, к которым относятся: 1) профессиональная компетенция: знание специальных медицинских дисциплин и прохождение производственной практики; 2) лингвистическая компетенция: владение системой терминов, профессионализмов на родном и иностранном языке. Полученные результаты обладают научной новизной, в частности в работе впервые представлен процесс профессионализации языковой личности студента медицинского колледжа на вербально-семантическом уровне. Теоретическая значимость итогов работы связана с ее вкладом в изучение актуальных лингвокоммуникативных, лингвоперсонологических, социолингвистических направлений исследования языковой личности. Практическая значимость итогов работы связана с применением результатов исследования в речевом портретировании языковой личности специалиста. Перспектива нашего исследования видится в изучении языковой личности медика на заключительном этапе её профессионального становления.

Библиографический список


1. Карасик В.И. *Языковый круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
2. Олешков М.Ю. *Системное моделирование институционального дискурса (на материале устных дидактических текстов)*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Пермь, 2007.
3. Савельева И.В. *Непрофессиональный политический дискурс как новое коммуникативное явление: лингвопрагматический и лингвоперсонологический аспекты моделирования*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Кемерово, 2022.
4. Рабенко Т.Г. *Жанры естественной письменной русской речи в вариантологическом аспекте*. Диссертация … доктора филологических наук. Кемерово, 2018.

5. Кубиц Г.В. *Профессионализация языковой личности (на примере юридического дискурса)*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Челябинск, 2005.
6. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
7. Голев Н.Д. Социальные сети как актуальный объект междисциплинарного научного изучения. *Социальные сети: комплексный лингвистический анализ*. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2021; Ч. 1: 5–9.
8. Тогоева С.И. *Психолингвистическое исследование стратегий идентификации значения словесного новообразования*. Диссертация … доктора филологических наук. Саратов, 1989.
9. Ельцова Л.Ф. Медицинский сленг как компонент языка медицины. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 11 (77): 65–68.
10. Орлова Е.В. Диалог как важнейший жанр речи для студентов-медиков. *Жанры речи*. 2017; № 2 (16): 226–234.
11. Одишелашвили И.Р., Кирилова Т.С., Кошелева О.Н. Профессиональная языковая личность в сфере медицины. *Астраханский медицинский журнал*. 2010; Т. 5, № 4: 55–57.
12. Леорда С.В. *Речевой портрет современного студента*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Саратов, 2006.
13. Ожегов С.И., Шведова Т.Ю. *Толковый словарь современного русского языка*. Москва, 2006.
14. Никитина Т.Г. *Толковый словарь молодежного сленга*. Москва, 2003.
15. Филиппова Е.Ю. Этические аспекты медицинского сленга. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2014; № 7 (148): 99–102.

References

1. Karasik V.I. *Yazykovyj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
2. Oleshkov M.Yu. *Sistemnoe modelirovanie institucional'nogo diskursa (na materiale ustnyh didakticheskih tekstov)*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Perm', 2007.
3. Savel'eva I.V. *Neprofessional'nyj politicheskij diskurs kak novoe kommunikativnoe yavlenie: lingvopragmaticheskij i lingvopersonologicheskij aspekty modelirovaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Kemerovo, 2022.
4. Rabenko T.G. *Zhanry estestvennoj pis'mennoj russkoj rechi v variantologicheskom aspekte*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Kemerovo, 2018.
5. Kubic G.V. *Professionalizaciya yazykovoj lichnosti (na primere yuridicheskogo diskursa)*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2005.
6. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.
7. Golev N.D. Social'nye seti kak aktual'nyj ob`ekt mezhdisciplinarnogo nauchnogo izucheniya. *Social'nye seti: kompleksnyj lingvisticheskij analiz*. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, 2021; Ch. 1: 5-9.
8. Togoeva S.I. *Psiholingvisticheskoe issledovanie strategij identifikacii znacheniya slovesnogo novoobrazovaniya*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Saratov, 1989.
9. El'cova L.F. Medicinskij sleng kak komponent yazyka mediciny. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 11 (77): 65-68.
10. Orlova E.V. Dialog kak vazhnejshij zhanr rechi dlya studentov-medikov. *Zhanry rechi*. 2017; № 2 (16): 226-234.
11. Odishelashvili I.R., Kirilova T.S., Kosheleva O.N. Professional'naya yazykovaya lichnost' v sfere mediciny. *Astrahanskij medicinskij zhurnal*. 2010; T. 5, № 4: 55-57.
12. Leorda S.V. *Rechevoj portret sovremennogo studenta*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2006.
13. Ozhegov S.I., Shvedova T.Yu. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 2006.
14. Nikitina T.G. *Tolkovyj slovar' molodezhnogo slenga*. Moskva, 2003.
15. Filippova E.Yu. `Eticheskie aspekty medicinskogo slenga. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; № 7 (148): 99-102.

*Статья поступила в редакцию 31.01.23*

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-409-411

***Kireeva Yu.N.,*** *Cand of Sciences (Philology), Belgorod University of Cooperation, Economics & Law (Belgorod, Russia), E-mail: Neverreplay@rambler.ru*

**VOCABULARY OF EMOTION IN A.P. CHEKHOV "SAKHALIN ISLAND".** The article studies words that express an emotional state of a person in the book by A.P. Chekhov "Sakhalin Island". Numerous examples are systematized according to different characteristics. The researcher reveals that the most significant in the studied work are feelings of anguish, boredom, fear. In most examples, these feelings are expressed with the help of nouns (anguish, boredom, fear), which are quite often accompanied by epithets that convey the strength and duration of feelings. Anguish, boredom and fear are closely related in the book "Sakhalin Island" and are quite often described in the same context. The technique of concentrating emotive vocabulary in context has become widespread. Landscapes and portrait descriptions play a special role in revealing the inner world. Artistic detail helps to non-verbally reveal the emotional state of the hero of the book. The book "Sakhalin Island" has documentary, elements of journalism and artistic generalization. A.P. Chekhov reveals in detail the depth of a man's state of mind, his inner experiences, which allows to consider "Sakhalin Island" as a humanistic work.

*Key words:* **emotivity, emotions, emotive vocabulary, portrait, landscape.**

***Ю.Н. Киреева****, канд. филол. наук, Белгородский университет кооперации, экономики и права, г. Белгород, E-mail: Neverreplay@rambler.ru*

# ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНОСТИ В КНИГЕ А.П. ЧЕХОВА «ОСТРОВ САХАЛИН»

В статье были систематизированы по частотности употребления и частеречной принадлежности лексические средства выражения эмоционального состояния человека в книге А.П. Чехова «Остров Сахалин», а также описаны особенности функционирования данных языковых единиц. В произведении наиболее значимыми являются чувства тоски, скуки, страха. С точки зрения частеречной принадлежности в выражении эмотивности указанных чувств преобладают имена существительные (*тоска, скука, страх*), которые довольно часто сопровождаются эпитетами, раскрывающими силу и продолжительность чувств. Тоска, скука и страх теснейшим образом связаны в книге «Остров Сахалин» и довольно часто описаны в одном контексте. В произведении получил распространение прием нанизывания эмотивной лексики. Особую роль в раскрытии внутреннего мира играют пейзажные описания и портретные зарисовки.

*Ключевые слова:* **эмотивность, эмоции, эмотивная лексика, портрет, пейзаж.**

В творческом наследии А.П. Чехова книга «Остров Сахалин» занимает особое место и является результатом тяжелой и насыщенной впечатлениями поездки на забытую миром землю каторжан. Произведение имеет документально-публицистическую основу и поражает силой и правдой слова. Все увиденное на Сахалине стало откровением для писателя. В центре его пристального внимания оказывается, прежде всего, личность, которая пытается выстоять в тяжелых условиях. Предметом исследования являются лексические средства выражения эмоционального состояния человека в книге А.П. Чехова «Остров Сахалин». Актуальность предлагаемого исследования определяется постоянным пристальным вниманием к внутреннему миру человека и языковым средствам его отражения, необходимостью выделить и описать особенности языкового представления разнообразных чувств и состояний в книге «Остров Сахалин».

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе представлена попытка систематизировать языковые средства изображения чувства тоски, скуки и страха, которые в большей степени передают внутренний мир человека, оказавшегося в нечеловеческих условиях каторги.

Методы исследования отражают биографический и культурно-исторический подходы, включают функционально-семантический, контекстуальный анализы, метод сплошной выборки, описательный метод. Теоретическую основу статьи составляют положения концепции эмотивности В.И. Шаховского, работы антропоцентрического и коммуникативно-когнитивного подходов, исследования по идиостилю.

Предмет исследования интересен тем, что лежит в области изучения не только филологии, но и психологии, философии и физиологии и др. С точки зрения психологии, эмоции – это непосредственные реакции человека на мир, вызывающие определенные психические состояния [1]. В «Философской энциклопедии» говорится о том, что эмоции «выполняют функцию регулирования активности субъекта путем отражения значимости внешних и внутренних ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» [2, с. 553].

Эмоции играют важную роль в познании человеком окружающего мира, в его коммуникации и жизнедеятельности. В.И. Шаховский считал, что «в человеке все движется эмоциями, в том числе его креативное мышление, его аксиологическое поведение, все его вербальные рефлексы, в том числе и эмоциональные» [3, с. 22]. По мнению Л.М. Босовой и А.Н. Диденко, эмоции отражают «не свойства предметов и явлений мира, а их значение в человеческой жизни» [4, с. 40].

Д. Миллер выделяет невербальный уровень эмоций, физические состояния человека, связанные с определенными эмоциями, и вербальное выражение эмоции [5, с. 57]. В данной работе предметом изучения выступает вербальный уровень – средства эмотивности на лексическом уровне. Вслед за А.В. Куниным будем рассматривать эмотивность как эмоциональность, выраженную языковыми средствами, при помощи которых передаются чувства и настроение человека [6, с. 153].

Решение А.П. Чехова отправиться на каторжный остров вызвало у знакомых писателя удивление, многие посчитали это решение импульсивным и необдуманным. Критик С.Н. Филиппов предчувствовал то, что эта поездка будет тяжела и насыщена именно в эмоциональном отношении: «Сколько впечатлений, встреч, нервной жизни, счастливых моментов, скуки и неприятностей!» [7, с. 384]. В письме к А.П. Плещееву А.П. Чехов признается: «В голове и на бумаге нет ничего, кроме Сахалина. Умопомешательство» [8, с. 19].

Внутреннее состояние писателя во второй половине 1880-х гг. предопределяет поездку на Сахалин. Исследователями не раз отмечалось, что в этот период в А.П. Чехове зарождается глубокая тоска, а творчество приобретает новые черты, «выходит на «степные» просторы большого искусства, где так просто потеряться и исчезнуть, где все зависит от меры отпущенного тебе Богом таланта, где – и это главное! – рождаются и ждут воплощения такие важные и высокие мысли и чувства» [9, с. 126]. О поисках А.П. Чеховым «общей идеи» отмечено и в школьных учебниках по литературе: «… как бы ни были сильны в человеке мрачные, пессимистические мысли, они могут быть преодолены – преодолены внутренним волевым усилием, направленным на служение людям, и прежде всего людям страдающим» [10, с. 345].

В книге «Остров Сахалин» А.П. Чехов с точностью изображает ужасы каторжного острова. С каждой новой главой расширяются концентрические круги повествования, усиливаются те тяжелые чувства и впечатления, которые вынес из поездки писатель. Довольно часто А.П. Чехов предоставляет нам лишь факты, статистические данные, которые говорят сами за себя. Благодаря художественной силе зарисовок и впечатляющей силе статистических данных М.Е. Роговская называет «Остров Сахалин» А.П. Чехова «единственным примером в русской классической литературе, когда художественная проза сочетается со строгим научным анализом» [11, с. 36].

Безысходность сложившихся жизненных обстоятельств подтверждается многочисленными выражениями чувств, эмоций, состояний. На наш взгляд, наиболее значимы в данном произведении чувства тоски, скуки, страха, лексические средства выражения которых были систематизированы по частотности употребления и частеречной принадлежности. Методом сплошной выборки были извлечены языковые средства выражения других чувств, эмоций и состояний, важных для книги «Остров Сахалин», а также отмечены особенности их употребления. Обратимся к результатам.

С точки зрения частеречной принадлежности в выражении эмотивности указанных чувств преобладает имя существительное (*тоска, скука, страх*). Значительное количество примеров эмотивной лексики составляют имена прилагательные, глаголы, а также слова категории состояния и наречия.

Первым упомянутым чувством в книге «Остров Сахалин» является тоска: *Становится* ***тоскливо*** [12, с. 4]. Исследователи языковых доминант русской культуры называют тоску важнейшим концептом русского языкового сознания, ключевым словом русской культуры [13; 14], обозначающим особое душевное состояние, свойственное русскому человеку. В.И. Даль определяет тоску как стесненье духа, томленье души, мучительную грусть, душевную тревогу и даже беспокойство [15, с. 422]. Все это позволяет понять, почему это чувство выступает одним из доминирующих в произведении А.П. Чехова.

В.В. Колесов называет пять концептов, связанных общностью переживания эмоции страдания: грусть, тоска, печаль, скорбь, скука [16]. Тоска и скука теснейшим образом связаны в книге «Остров Сахалин», довольно часто данные чувства находятся в одном контексте: *Веселая песня, которую, однако, он поет с такою* ***скукой****, что под звуки его голоса начинаешь* ***тосковать*** *по родине и чувствовать всю неприглядность сахалинской природы* [12, с. 209]. Отметим, что и для фольклорной песенной традиции характерно расположение слов *скука* и *тоска*, а также их производных в пределах одного или нескольких стихов.

Основным лексическим средством выражения чувства тоски выступает соответствующее существительное (10 употреблений), например: *Каторга и при бенгальском освещении остается каторгой, а музыка, когда ее издали слышит человек, который никогда уже не вернется на родину, наводит только смертную* ***тоску*** [12, с. 21]. Менее частотны: глагол *тосковать* 2 (и далее – количество словоупотреблений), слово категории состояния *тоскливо* 2 и причастие *тоскующий* 1.

Следует подчеркнуть, что чувство тоски довольно часто охватывает героев других произведений А.П. Чехова, тех, кого общество забыло, не слушает, отвергает. В.Н. Порус считает, что человек тоскующий является главным объектом чеховского внимания [16, с. 10]. Однако, на наш взгляд, именно в книге «Остров Сахалин» это чувство становится всепроникающим, героям некуда идти и незачем жить. Слово *тоска* часто сопровождается глубинными и интенсивными определениями, например: *смертная, злобная*.

Значительное количество примеров передает тоску по родине (8). Это связано с воспоминаниями о прошлом и невозможностью попасть на родную землю. Дом – это безопасное и внутренне свободное пространство, которого так не хватает на каторге.

Достаточно подробно в книге «Остров Сахалин» представлено чувство скуки. В.В. Колесов говорит о том, что «скука разъедает все чувства; ощущение, переживание, чувство скуки беспричинны, безутешны, безнадежны, бессмысленны и представляют только существование, лишенное красок» [17, с. 10].

Представим наиболее частотные средства выражения скуки в табл. 1.

Таблица 1

Основные лексические средства выражения чувства скуки

| № | Способы выражения, количество употреблений, часть речи | Пример |
|---|---|---|
| 1. | *Скука* 14, имя существительное | Детей нет, церкви нет, и **скука**, должно быть, страшная, особенно зимою, когда уходят с промыслов рабочие [12, с. 110]. |
| 2. | *Скучно* 9, наречие, слово категории состояния | Узнав, что я намерен пробыть на Сахалине несколько месяцев, генерал предупредил меня, что жить здесь тяжело и **скучно** [12, с. 18]. |
| 3. | *Скучать* и производные приставочные глаголы 6 | И все-таки здешние чиновники недовольны жизнью. Они раздражены, ссорятся между собою из-за пустяков и **скучают** [12, с. 218]. |
| 4. | *Скучный* 5, имя прилагательное | Жизнь была дикая, крайне однообразная и **скучная** [12, с. 207]. |

Довольно часто автор насыщает контекст эмотивной лексикой, что усиливает состояние безвыходности, бессилия: *Но это селение очень* ***скучно*** *на вид, и люди в нем* ***скучные****, и думают они не о волости, а только о том, как бы скорее отбыть срок и уехать на материк. Один поселенец на вопрос, женат ли он, ответил мне со* ***скукой****: «Был женат и убил жену»* [12, с. 128–129]. В данном примере мы видим целую серию однокоренных слов, раскрывающую силу и глубину испытываемой скуки, ее всеохватность.

Достаточно подробно в книге «Остров Сахалин» показано чувство страха. Основными средствами, вербализующими это чувство, являются лексемы *страх, страшный, бояться*, *ужас* и *пугаться* (табл. 2).

Таблица 2

Основные лексические средства выражения чувства страха

| № | Способы выражения, количество употреблений, часть речи | Пример |
|---|---|---|
| 1. | *Страх* 14, имя существительное | Гонят крестьян из Сахалина сознание необеспеченности, скука, постоянный **страх** за детей... [12, с. 154]. |
| 2. | *Страшный* 14, имя прилагательное | Вход в это **страшное** место стерегут надзиратели, и один из них рапортует нам, что в кандальной всё обстоит благополучно [12, с. 39]. |
| 3. | *Бояться 9,* глагол | Если муж не из таких, которые убивают или бегают, то все-таки каждый день жене приходится **бояться**, как бы его не наказали, не взвели бы на него напраслины, как бы он не надорвался, не заболел, не умер [12, с. 168]. |
| 4. | *Ужас* 8, имя существительное | Вот прошел мимо каторжный в вольном платье, мельком взглянул на надзирательскую, и на лице его и даже в походке выразился **ужас** [12, с. 229]. |
| 5. | *Пугаться* и производные приставочные глаголы 5 | Тюремный палач, гуляющий по улице, **пугает** их [12, с. 156]. |

Менее частотны лексемы: *жутко* 4, *страшно* 4, *напуганный* 1, *испугавшись* 1, например: *Ему было* ***страшно*** *от мысли, что он не дождется крестьянских прав и умрет на Сахалине* [12, с. 129]. Эта художественно оформленная мысль объясняет, почему наиболее частотным эпитетом к слову *страх* выступает прилагательное *постоянный* 5.

Отметим, что слова *страх* и *ужас*, а также производные от них могут указывать на степень проявления, интенсивность чего-либо, например, в книге «Остров Сахалин» читаем: *ужасная нищета, ужасно неинтересны, в ужасных ямах, страшно долго, страшные морозы* и др. Подобное словоупотребление мы не учитывали при описании лексических средств выражения чувства страха.

Эмотивность текста не заключается только в названных чувствах. В книге «Остров Сахалин» присутствует огромное количество слов, отражающих чувственный мир. Даже в звуках: голосах каторжников, лязге кандалов, криках и шепоте – заключена тяжесть существования. Описание детей, помимо светлой нежности, чистоты, сопровождается сильнейшим чувством жалости.

А.П. Чехов, сильный, крепкий духом человек, не мог оставаться равнодушным при виде несправедливости или чужого горя, однако в произведении часто говорится о равнодушии: *Даже дети и собаки глядели на нас* ***равнодушно*** [12, с. 88]. Раскрыть это чувство позволяют лексемы *равнодушный* 4, *равнодушие* 3, *равнодушно* 2. Нами отмечено употребление фразеологизма *все равно* 5, имеющего значение *одинаково безразлично* [18, с. 223], и *махнуть рукой* 1.

В книге «Остров Сахалин» сцены наказания поражают правдоподобием и силой художественного решения. А.П. Чехов раскрывает психологию как наказываемого, так и наказывающего. Писатель отмечает отрицательное влияние телесных наказаний, от которых люди ***«грубеют и ожесточаются»*** [12, с. 229]. В человеке просыпается звериный инстинкт, он получает удовольствие, когда смотрит на слабого и измученного.

Описание обстановки комнат нередко предшествует и предопределяет описание хозяина или хозяйки. В таких случаях особенно сильны чеховские детали: *не комната, а скорее камера для одиночного заключения; чувствуется отсутствие чего-то важного; нет обычаев; обстановка носит случайный характер; … а главное, нет родины* [12, с. 27]. Читатель может догадаться о равнодушии хозяев к своему существованию, о нежелании обживаться на новом месте, о стремлении поскорее покинуть эти стены. После описания скуки, угрюмости и печали на их лицах автор находит деталь, которая лучше всего характеризует человека – шинель по привычке накинута на плечи по-арестантски.

В отдельных эпизодах, испытывая сильнейшее потрясение, герой не говорит о своих чувствах. Чеховское умалчивание позволяет раскрыть глубину и сложность внутреннего мира. Писатель не считает нужным вводить вымышленное описание чувств героя, рассказавшего историю о неудавшейся казни невиновного человека, которого все же повесили «в другой раз». А.П. Чехов приводит такие слова свидетеля этой человеческой трагедии: *Потом я* ***не мог спать целый месяц*** [12, с. 232].

Благодаря портретным и пейзажным зарисовкам Сахалин наполняется тревожными, щемящими душу звуками, унылыми, порой ужасающими красками. Пейзаж выступает важным элементом художественной системы книги «Остров Сахалин» и участвует в отражении мира чувств и эмоций. А.П. Чехов долго не мог прийти к нужной тональности в описании природы, но затем «дал такую картину климата, что при чтении становится холодно» [19, с. 232].

Точные пейзажные описания носят психологический характер и позволяют раскрыть чувства и эмоции повествователя. С помощью описания природы А.П. Чехов усиливает представление о суровости и однообразии каторжного края, об ужасах сахалинского существования. М.П. Громов чрезвычайно точно охарактеризовал специфику пейзажных зарисовок А.П. Чехова: «…движения души человеческой пробуждают далекое эхо в природе, и чем живее душа, чем сильнее порыв к воле, тем звонче отзывается это симфоническое эхо» [20, с. 338].

Таким образом, важной особенностью книги «Остров Сахалин» является чередование объективных и эмоционально-оценочных элементов повествования. Писателю удалось пронести через все главы книги документальность, публицистичность и художественное обобщение. А.П. Чехов в книге «Остров Сахалин» постигает глубину душевного состояния человека, его внутренние переживания, что позволяет назвать очерки произведением гуманистической направленности. При этом огромное значение имеет отражение вербального уровня эмоциональности текста. Основными чувствами выступают тоска, скука, страх, помогающие выразить страдания на каторге. Эти чувства представлены словами разных частей речи, однако ведущую роль играют имена существительные, непосредственно называющие данные чувства. В повествовательной манере при общем стремлении к объективности голос автора начинает звучать с большей отчетливостью в пейзажных и портретных описаниях, проникнутых трагическим обобщением. Прием концентрации эмотивной лексики в небольшом контексте усиливает то тяжелое впечатление, которое оставил Сахалин в сердце писателя.

Библиографический список


1. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*: монография. Москва: URSS, 2009.
2. Философская энциклопедия: в 5 т. *Сигнальные системы-Яшты*. Москва: Советская энциклопедия, 1970; Т. 5.
3. Шаховский В.И. Что такое лингвистика эмоций? *Мир лингвистики и коммуникации*. 2008; № 12: 22–30.
4. Босова Л.М., Диденко А.Н. Эмотивность политического дискурса. *Евразийский союз ученых*. 2018; № 7-4 (52): 40–42.
5. Miller D. *Emotionalität und Wertung im Diskurs: eine kontrastive Analyse deutscher und polnischer Pressetexte zum EU-Beitritt Polens*. Frankfurt: Lang-Ed, 2014.
6. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва: Высшая школа, 1986.
7. Гитович И.Е., Коншина Е.Н., Опульская Л.Д. и др. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 12 т. *Письма, январь 1890 – февраль 1892*. Москва: Наука, 1975; Т. 4: 369–557.
8. Чехов А.П. Письмо Плещееву А.Н., 15 февраля 1890 г. Москва. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 12 т. Письма, январь 1890 – февраль 1892. Москва: Наука, 1975; Т. 4: 18–19.
9. Тяпугина Н.Ю. *Русская литература XIX–XX в*. Статьи и очерки. Саратов: СГАП, 2003.
10. Коровин В.И., Верещагина Н.Л., Капитонова Л.А. и др. *Литература*. 10 класс: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2012; Ч. 2.
11. Роговская М.Е. Остров, открытый Чеховым (К 130-летию со дня рождения А.П. Чехова. *Литературная учеба*. 1990; № 4: 36–41.
12. Чехов А.П. *Остров Сахалин*. Новосибирск, 2009.
13. Вежбицкая А. *Семантические универсалии и описание языков*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
14. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2006.
15. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1991; Т. 4.
16. Порус В.Н. Тоска по бытию (А.П. Чехов и философия культуры). *Дом Бурганова. Пространство культуры*. 2011; № 3: 8–26.
17. Колесов В.В. Грусть-тоска в русском языковом сознании. *Мир русского слова*. 2017; № 3: 5–13.
18. Яранцев Р.И. *Русская фразеология*. Словарь-справочник: Около 1500 фразеологизмов. Москва: Русский язык, 1997.
19. Чехов А.П. Письмо Суворину А.С., 18 мая 1891 г. Алексин. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 12 т. *Письма, январь 1890 – февраль 1892*. Москва: Наука, 1975; Т. 4: 231–233.
20. Громов М.П. *Чехов* (Жизнь замечательных людей.). Москва: Молодая гвардия, 1993; Выпуск 724.


References


1. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*: monografiya. Moskva: URSS, 2009.
2. Filosofskaya `enciklopediya: v 5 t. *Signal'nye sistemy-Yashty*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1970; T. 5.
3. Shahovskij V.I. Chto takoe lingvistika `emocij? *Mir lingvistiki i kommunikacii*. 2008; № 12: 22-30.
4. Bosova L.M., Didenko A.N. `Emotivnost' politicheskogo diskursa. *Evrazijskij soyuz uchenyh*. 2018; № 7-4 (52): 40-42.
5. Miller D. *Emotionalität und Wertung im Diskurs: eine kontrastive Analyse deutscher und polnischer Pressetexte zum EU-Beitritt Polens*. Frankfurt: Lang-Ed, 2014.
6. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
7. Gitovich I.E., Konshina E.N., Opul'skaya L.D. i dr. Chehov A.P. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Pis'ma: v 12 t. *Pis'ma, yanvar' 1890 – fevral' 1892*. Moskva: Nauka, 1975; T. 4: 369-557.
8. Chehov A.P. Pis'mo Plescheevu A.N., 15 fevralya 1890 g. Moskva. Chehov A.P. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Pis'ma: v 12 t. Pis'ma, yanvar' 1890 – fevral' 1892. Moskva: Nauka, 1975; T. 4: 18-19.
9. Tyapugina N.Yu. *Russkaya literatura XIX-XX v*. Stat'i i ocherki. Saratov: SGAP, 2003.
10. Korovin V.I., Vereschagina N.L., Kapitonova L.A. i dr. *Literatura*. 10 klass: v 2 ch. Moskva: Prosveschenie, 2012; Ch. 2.
11. Rogovskaya M.E. Ostrov, otkrytyj Chehovym (K 130-letiyu so dnya rozhdeniya A.P. Chehova. *Literaturnaya ucheba*. 1990; № 4: 36-41.
12. Chehov A.P. *Ostrov Sahalin*. Novosibirsk, 2009.
13. Vezhbickaya A. *Semanticheskie universalii i opisanie yazykov*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
14. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2006.
15. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1991; T. 4.
16. Porus V.N. Toska po bytiyu (A.P. Chehov i filosofiya kul'tury). *Dom Burganova. Prostranstvo kul'tury*. 2011; № 3: 8-26.
17. Kolesov V.V. Grust'-toska v russkom yazykovom soznanii. *Mir russkogo slova*. 2017; № 3: 5-13.
18. Yarancev R.I. *Russkaya frazeologiya*. Slovar'-spravochnik: Okolo 1500 frazeologizmov. Moskva: Russkij yazyk, 1997.
19. Chehov A.P. Pis'mo Suvorinu A.S., 18 maya 1891 g. Aleksin. Chehov A.P. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Pis'ma: v 12 t. *Pis'ma, yanvar' 1890 – fevral' 1892*. Moskva: Nauka, 1975; T. 4: 231-233.
20. Gromov M.P. *Chehov* (Zhizn' zamechatel'nyh lyudej.). Moskva: Molodaya gvardiya, 1993; Vypusk 724.


*Статья поступила в редакцию 31.01.23*

УДК 80: 81 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-412-414

***Kuzyoma T.B.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: takida_power@inbox.ru*

**CONTEXTUAL ANALYSIS OF THE USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH NEUTRAL EMOTIVE CONNOTATION IN JOHN MAXWELL KUTSEE'S NOVEL "DISGRACE".** The article provides a conceptual analysis of the use of phraseological units with a neutral emotive connotation in John Maxwell Kutsee's novel "Disgrace". The issue of a unified approach of linguists to the definition of the essence of the concept of "phraseology", "phraseological unit" continues to be debatable. The author notes the variety of approaches to the compilation of functional classification of phraseological units in a literary text. The article outlines the main topics that John Maxwell Kutsee touches on in his novel "Disgrace". Examples of the use of phraseological units with a neutral emotive component by the author of the novel are presented. The correlation of phraseological units in the novel "Disgrace" with a neutral, positive, negative emotive component is given. Reasons for the significant numerical advantage of phraseological units with neutral emotive connotation are indicated.

*Key words***: phraseology (phraseological unit), emotivity, emotive macro component, artistic text.**

***Т.Б. Кузёма,*** *канд. пед. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: takida_power@inbox.ru*

# КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С НЕЙТРАЛЬНОЙ ЭМОТИВНОЙ КОННОТАЦИЕЙ В РОМАНЕ ДЖОНА МАКСВЕЛЛА КУТЗЕЕ "DISGRACE"

В данной статье проводится концептуальный анализ использования фразеологических единиц с нейтральной эмотивной коннотацией в романе Джона Максвелла Кутзее "Disgrace". Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о едином подходе лингвистов к определению сущности понятий «фразеологизм», «фразеологическая единица». Автор отмечает многообразие подходов к составлению функциональной классификации фразеологизмов в художественном тексте. В данной статье обозначены основные темы, которые Джон Максвелл Кутзее затрагивает в своем романе "Disgrace". Представлены примеры использования автором романа фразеологических единиц с нейтральным эмотивным компонентом. Приведено процентное соотношение использования в романе "Disgrace" фразеологических единиц с нейтральными, положительными, отрицательными эмотивными компонентами. Обозначены причины значительного численного преимущества фразеологизмов с нейтральной эмотивной коннотацией.

*Ключевые слова:* **фразеологизм, фразеологическая единица, эмотивность, эмотивный макрокомпонент, художественный текст.**

В последние годы наблюдается пристальный интерес прогрессивной лингвистической общественности к изучению вопроса антропоцентрического принципа языка, под которым понимается глубокое изучение личности в языке. Для выражения эмотивного состояния личности английский язык имеет большой арсенал языковых средств. А проблема эмотивности становится одной из дискуссионных и актуальных в антропоцентрической лингвистике. Выражение эмоций – типичное состояние личности, в связи с чем неудивительно, что практически в любом языке мира имеется большое число фразеологизмов с эмотивным компонентом. Фразеологические единицы являются основным массивом эмотивных единиц языка, что обусловливает востребованность их изучения в рамках когнитивной или коммуникативной лингвистики.

Актуальность исследования заключается в том, многие аспекты антропоцентрической лингвистики остаются обсуждаемыми и не до конца изученными. А возможность выразить в тексте эмоциональное состояние человека является одной из отличительных черт художественной литературы. Именно в художественном тексте реализуется основная функция категории эмотивности, заключающаяся в прагматическом воздействии на читателя. А фразеология является источником красочности и эмоциональной оснащённости текста. Изучение использования фразеологических единиц с нейтральным эмотивным компонентом в художественном тексте на материале произведения Джона Максвелла Кутзее "Disgrace" ранее не становилось предметом отдельного глубокого исследования, что и обусловило актуальность и выбор темы данной статьи. Целью статьи является проведение контекстуального анализа использования фразеологических единиц с нейтральным эмотивным компонентом в романе Джона Максвелла Кутзее "Disgrace". Основной задачей исследования выступает анализ сущности понятий «фразеологизм», «фразеологическая единица», «эмотивность», а также рассмотрение фразеологических единиц с нейтральным эмотивным компонентом в романе "Disgrace".

Научная новизна исследования состоит в систематизации информации о категории эмотивности на уровне текста с целью более глубокого её изучения в практическом аспекте. Теоретическая ценность исследования заключается в углублении знаний о целевом использовании в художественном тексте фразеологических единиц с нейтральным эмотивным компонентом. Практическая ценность исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в специальных курсах стилистики, фразеологии в высших учебных заведениях, а также при написании курсовых, дипломных и научных работ.

В ходе научного поиска было установлено, что фразеологизмы занимают особый пласт в создании эмоционального фона в художественном тексте. Писатели используют их в своих произведениях наравне с другими лексическими средствами, а в ряде случаев и в большей степени, когда необходимо передать красочность текста. Несмотря на отсутствие единой терминологии в понимании сущности «фразеологической единицы», большинство лингвистов склонны полагать, что это воспроизводимые, устойчивые, экспрессивные сочетания лексем, объединенных единой коннотацией. Семантическая составляющая у них может быть разной, в связи с чем можно обозначить следующие виды содержания: грамматическое, коннотативное, предметно-логическое. В свою очередь, коннотативному содержанию свойственно наличие нескольких составляющих: экспрессивной, эмоционально-оценочной, стилистической. Благодаря им при выражении субъективно-оценочного суждения выражение приобретает эмоциональный компонент, из чего следует, что эмотивный макрокомпонент содержится в каждой фразеологической единице. В данном исследовании мы разделяем мнение В.Н. Ярцева и А.В. Кунина, которые в своих исследованиях отождествляют понятия «фразеологическая единица» и «фразеологизм».

Фразеологизмы в художественном тексте обладают широким функциональным потенциалом. Они выполняют экспрессивно-описательную и характеризующую функцию. Также они выступают средством создания эмоциональной доминанты художественного произведения и служат средством самовыражения автора [1].

Несмотря на тот факт, что исследование эмотивной лексики представлено в работах многих ученых (Л.А. Пиотровская, С.Л. Рубинштейн, В.И. Шаховский, О.Е. Филимонова), категория эмотивности остаётся не до конца описанной. Под эмотивностью в лингвистике принято понимать языковую категорию, предполагающую наличие в том или ином языке средств системной репрезентации эмоций. К этим средствам относят языковые единицы, имеющие в своей семантической структуре эмоциональный компонент. Носители языка используют их для выражения эмоциональных аффектов [2]. Известно разделение эмотивных фразеологизмов на три типа: положительные, отрицательные и нейтральные, именно оно легло в основу исследования. Эмотивные фразеологические единицы выступают универсальным средством передачи эмоционального и информационного сообщения писателя.

Материалом данного исследования стало произведение известного писателя Джона Максвелла Кутзее "Disgrace". Отметим, что мировое признание Джону Максвеллу Кутзее принёс именно роман "Disgrace", написанный в 1999 г. Будучи южноафриканцем, писатель поднял в романе тему этических и этнических противоречий в южноафриканском обществе в постапартеидовский период. Сюжет романа "Disgrace" очень концентрированный в содержательном плане, одновременно поднимается несколько тем (отсутствие порядка в обществе, жестокость, насилие, непонимание между представителями разного цвета кожи, расизм, трудности проживания в сельской местности, нигилизм, мечты о творческом признании, старение, одиночество, проблемы социальных меньшинств). Роман принес автору Букеровскую премию и мировую известность. Джон Максвелл Кутзее отличается специфической манерой письма, что выражается в иллюзии его максимальной отстраненности от описываемых событий. Автору характерен нейтральный стиль написания. Он не использует сленг, вульгаризмы, профессиональные термины. При выстраивании диалогов героев автор широко применяет стилистические приёмы и выразительные средства для передачи более яркого эмоционального состояния героев и отражения их внутреннего мира, тем самым раскрывая многогранность их характеров.

В ходе научного поиска при анализе произведения "Disgrace" было рассмотрено 1300 фразеологизмов. Из них около 65 процентов составили идиомы, которые передают нейтральную эмотивную коннотацию. Процент отрицательных эмотивных фразеологизмов составил 15%. При этом фразеологизмов, выража-

ющих положительные чувства, было найдено в тексте 20%. Из данного процентного соотношения фразеологизмов видно, что в романе “Disgrace” преобладает группа фразеологизмов с нейтральной эмотивной коннотацией, большая часть которых передаёт такие эмоции, как изумление, интерес, удивление, замешательство, заинтересованность. Причиной данного явления стала максимальная объективизация описания происходящих событий автором. Текст, представленный от третьего лица, содержит незначительное количество фразеологических единиц, эмотивная коннотация которых наталкивала бы читателя на субъективное отношение к главным персонажам. Очевидна и прямая зависимость использования фразеологизмов от сюжетной линии.

При анализе произведения “Disgrace” фразы в начале романа и в конце (в начале – “But he is in the grip of something” [3, с. 21], “There is nothing I want to comment on” [3, с. 41]). В конце – “Never has he felt such elemental rage” [3, с. 303]). Это показывает, что мировоззрение и жизненные принципы главного персонажа романа претерпевают значительные изменения. Отметим, что лексический состав языка романа “Disgrace” изменяется наравне с главным персонажем. Нейтральные фразеологические единицы используются для того, чтобы выдержать нейтралитет и не выставлять Лури ни негативным, ни позитивным персонажем. Джон Кутзее неоднократно прибегает к использованию выражения “backbone of something”. К примеру, “That was how he lived; for years, for decades, that was the backbone of his life” [3, с. 10]. В нём прослеживается наличие семантической градации, представленной рядом словосочетаний, ключевым из которых выступает последнее. Идиома переводится как «основа жизни». Семантика позвоночника нужна для акцента внимания на важности роли женщины в жизни Лури. Автор говорит о том, что если сломать позвоночник, то двигаться дальше станет невозможно, но Лури удаётся доказать обратное. Эмотивная коннотация не содержит субъективно-оценочную характеристику событий, поэтому макрокомпонент выражения – эмотивный. Выражение можно заменить фразой «основа/опора жизни».

Произведение содержит большое количество фразеологических единиц с соматическим элементом. Это связано с антропоцентризмом человека, когда для наиболее яркого выражения эмоционального состояния говорящий прибегает к использованию частей тела в своей речи. В романе “Disgrace” писатель использует выражение “grow a skin”, что обозначает «толстокожий» или тот, кто «нечувствителен к критике и оскорблениям». Так описываются натянутые отношения между главным героем и его женой, с которой они давно развелись. В словаре Фарлекс [4] выражение интерпретируется как “largely unaffected by the need and feelings of other people, insensitive”. Например, “They have grown thick skins, he and Rosalind, against each other” [3, с. 73]. В данном случае выражение содержит нейтральную эмотивную коннотацию, так как называет уровень отношений между персонажами.

Однако в другом контексте эмотивный макрокомпонент идиомы может меняться. После инцидента на ферме с дочкой Лури профессор неоднократно пытался найти зачинщика. Ему удалось подтвердить, что Петрус, хозяин по соседству, хотел отнять территорию у его дочки. Лури пришлось не один день следить за молодым фермером. Выражение «следить» на английском чаще всего презентуется в качестве идиомы “keep an eye on somebody”. В предложении “Petrus made him to keep Lurie an eye on him” [3, с. 297] прослеживается один из вариантов использования подобного выражения. В словаре Фарлекс [4] идиома интерпретируется как “to watch someone or something carefully”. Соматический компонент со словом «глаз» часто используется не только в рамках романа, но и в повседневном общении, так глаза выступают одним из способов созерцания через визуальный материал. Еще одно выражение, которое заслуживает отдельного внимания, встречается в предложении “The truth is, he has never had much of an eye for rural life, despite his all his reading in Wordsworth” [3, с. 315]. В значении «любопытство» выражение с соматическим компонентом «глаз» употребляется наиболее часто. Идиома “to have much of an eye for” по своей семантике разнится от выражения “to have an eye for something”. Этимологический онлайн-словарь [5] определяет вторую идиому как «хорошо оценивать или осуждать что-то» в то время как первое выражение определяется как «быть заинтересованным чем-то». Фразеологизм отражает нейтральный эмотивный макрокомпонент, так как называет степень вовлеченности главного героя в сельскую жизнь вокруг.

Номинативная идиома “bell-boy” относится к одноименной профессии „bellboy“, которая пишется без дефиса. В русском языке существует понятие «коридорный/посыльный». Представители данной профессии работают в гостиницах или отелях, выполняя поручения отдыхающих. Профессия появилась в середине XX века, когда появились отели, мотели и гостиницы. Идиома приобрела своё нынешнее значение путём исторического изменения значения слова generalization. На сегодняшний день его значение распространилось не только на представителей профессии «посыльного», но и на людей, которые выполняют поручения других. Иными словами, «мальчик/девочка на побегушках». Например, “For her sake, for the sake of her memory, I had to go and say something to him, never mind if the other people laughed and said I was acting like a bell-boy” [3, с. 14].

Фразеологизм “to be about to do smth” был отнесён к адвербиальным. Так, лексема “about” в данном случае выступает не как предлог, а как прилагательное. При использовании данной конструкции в предложении автор выражает намерение сделать что-либо. Автор довольно близок к совершению того или иного действия, он собирается выполнить его в скором времени. В отличие от модальных конструкций, которые выражают долженствование, конструкция “to be about to do smth” в большинстве случаев связана со спонтанными или незапланированными действиями говорящих, то есть может подвергаться влиянию как положительных, так и отрицательных эмоций. В связи с этим идиома была отнесена к нейтральному типу эмотивного компонента. Данная конструкция может быть употреблена только лишь в настоящем или в прошедшем времени, так как будущее подразумевает под собой некую запланированность действия. Так, предложение, в котором конструкция находится, сформулировано в прошедшем времени: “And every second I thought he was about to get up and walk off, I was about to protest, but something in his manner told me to drop the whole subject” [3, с. 39].

Русский фразеологизм «делать из мухи слона» имеет также свой аналог в английском языке – “make a big thing of it”. Выражение чаще всего употребляется в разговорной речи. В словаре Фарлекс [4] интерпретируется как “To exaggerate or build up the importance of something. Usually used in the negative”. Идиома имеет нейтральный окрас, обозначая «преувеличивать». Номинативно-коммуникативное выражение имеет синонимы в английском языке – “make a mountain out of molehill”, “make a drama out of crisis” и др. Пример использования в тексте – “Let’s not make a big thing of it” [3, p. 206].

Фразеологизм “face-to-face” из разговорного стиля перешёл в общую сферу употребляемости в книжной речи. Выражение переводится как «лицом к лицу», но в русском языке существует еще один аналог «тет-а-тет», или «нос к носу». Выражение было проанализировано в рамках предложения “What does she think of Casanova now that she meets him face to face?” [3, с. 65]. Речь идёт о первой встречи после инцидента между Лури и его студенткой Мелани, которая затем заявила об изнасиловании. В словаре Фарлекс [4] идиома интерпретируется как “In direct contact, especially literally standing close together”. В рамках изучаемого предложения был сделан акцент на напряжённости и необходимости встречи один на один. Так, номинативный фразеологизм представляет группу с нейтральной эмотивной коннотацией.

“To kill time” переводится на русский язык как «скоротать, или убить время». Данное словосочетание было отнесено к номинативно-коммуникативным фразеологическим единицам. Выражение не содержит никакой эмоциональной коннотации, поэтому было включено в группу нейтрального эмотивного компонента. В предложении “But one afternoon I was killing time between sets” [3, p. 113] занимает позицию сказуемого и не выражает субъективного отношения говорящего к происходящему. Обозначает бессмысленное времяпровождение. В словаре Фарлекс [4] объясняется как “To engage in an activity, usually a rather aimless or idle one, with the goal of making time seem to pass more quickly or less slowly”.

Таким образом, художественный текст является средством широкой реализации эмотивных фразеологизмов. Фразеологические единицы содержат не только знания об окружающей действительности, но и эмоционально-оценочное отношение автора с его коммуникативными намерениями. А глубокое рассмотрение характеристик эмотивности как особого свойства языка демонстрирует эмоционально-психологические переживания индивида, позволяет подробно подойти к изучению и пониманию «стоящей за текстом» языковой личности. Диапазон эмотивности фразеологических единиц в романе “Disgrace” представлен широко. Преобладающими являются фразеологические единицы с нейтральной эмотивной коннотацией. Указанная особенность обусловлена намерением писателя позволить читателю сформировать собственное эмоционально-оценочное суждение главного героя Лури. Данный факт подтверждается формой повествования романа – третье лицо единственного числа, сухость изложения, отсутствие описаний внешности персонажей. Представленные примеры являются ярким свидетельством антропоцентризма, который на протяжении многих столетий присущ человечеству.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы эмотивности и представляет перспективу для дальнейших научных поисков.

Библиографический список

1. Амосова Н.Н. *Основы английской фразеологии*: учебное пособие. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 2012.
2. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва: Высшая школа, 2002.
3. Coetzee J.M. *Disgrace.* New York: Vintage, 2015.
4. *Farlex Dictionary of idioms*. Available at: https://www.thefreedictionary.com
5. *Online Etymology Dictionary*. Available at: http://www.etymonline.com

References

1. Amosova N.N. *Osnovy anglijskoj frazeologii*: uchebnoe posobie. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 2012.
2. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 2002.
3. Coetzee J.M. *Disgrace*. New York: Vintage, 2015.
4. *Farlex Dictionary of idioms*. Available at: https://www.thefreedictionary.com
5. *Online Etymology Dictionary*. Available at: http://www.etymonline.com

*Статья поступила в редакцию 31.01.23*

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-414-416

***Ma Yuxin**, postgraduate, The Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: littlehorse123@yandex.ru*

**AXIOLOGICAL CONTENT OF THE IMAGE OF AN ELDERLY PERSON IN MODERN DISCOURSES.** The article is dedicated to the axiological content disclosure of the image of an elderly person in different discursive spheres and genres of modern literature. Special attention is paid to the quantitative comparison of evaluative elements, in particular, the vocabulary with positive and negative associative connotations. Scientific novelty of the work lies in the identification of the most important themes, concepts and evaluative content of the frequent contexts using the lexemes denoting an elderly person in modern publications. Based on the analysis of examples of journalistic, educational, scientific, artistic and other texts from the Russian national corpus, the researcher comes to a conclusion about the dominance of negative evaluation in the semantics and thematic content of contexts mentioning the image of an elderly people and the possibility of forming a negative image of elderly people in the Russian language consciousness.

*Key words:* **axiology, discourse, text genre, linguistic means, image of elderly person, negative evaluation.**

***Ма Юйсинь**, аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: littlehorse123@yandex.ru*

# АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗА ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА В РУССКОЯЗЫЧНОМ КОНТЕНТЕ СОВРЕМЕННЫХ ДИСКУРСОВ

Статья посвящена раскрытию аксиологического содержания образа пожилого человека в разных дискурсивных сферах и жанрах современной литературы. Особое внимание в работе уделено количественному сопоставлению оценочных элементов, в частности лексики с положительной и отрицательной ассоциативными коннотациями. Научная новизна работы заключается в выявлении важнейших тем, концептов и оценочного содержания частотных контекстов использования лексем, обозначающих пожилого человека в современных публикациях. На основе анализа примеров публицистических, учебно-научных, художественных и других текстов национального корпуса русского языка делается вывод о доминировании негативной оценочности в семантике и тематическом содержании контекстов упоминания образа пожилого человека, о возможности формирования негативного образа пожилого человека в русском языковом сознании.

*Ключевые слова:* **аксиология, дискурс, жанр текста, языковые средства, образ пожилого человека, негативная оценка.**

Понятие языковой картины мира – общего представления о мире в сознании человека, изучаемого сквозь призму его языка, – остаётся теоретически значимой областью исследований в современной русистике, лингвокультурологии и когнитивистике. Как «ментально-лингвальное образование, информация об окружающей действительности, запечатлённая в индивидуальном или коллективном сознании и репрезентируемая средствами языка» [1, с. 400], языковая картина мира соединяет реальность и сознание человека, значительное место в которой занимает аксиологическое содержание значимых для русской культуры концептов и образов [2, с. 130]. Проблема изучения языковой картины мира в лингвоаксиологии является важной также для решения практических задач нашей жизни: повышения качества межличностного общения, корректного ведения межкультурной коммуникации, формирования социолингвистического портрета общества [3, с. 6–7].

Среди многочисленных концептов, составляющих основу языковой картины мира современного носителя русского языка, особое место отводится концепту «человек» [4, с. 369] – концентрированному воплощению сути тех представлений о человеке, которые объективированы всей системой семантических единиц, структур и правил того или иного языка [5, с. 8]. Существование человека в обществе предполагает рассмотрение его как системы всех его ипостасей, что приводит к расщеплению общего концепта «человек» на множество конкретных образов. Понятие пожилого человека связано с реализацией социальной ипостаси человека, выделяемой по признаку возраста (в современных концепциях – поколения) [6, с. 292]. Согласно словарям русского языка, слово *пожилой* определяется как человек, ‘начинающий стареть, немолодой, обнаруживающий признаки приближающейся старости’ [7, с. 889], ‘начинающий стареть, немолодой’ [8, с. 547], ‘уже немолодой, с признаками приближающейся старости’; [9, с. 476], ‘по своему возрасту приближающийся к старости’ [10, с. 920].

С точки зрения социологии, пожилой возраст чаще всего связывается с утратой трудоспособности и выходом на пенсию (см. например, исследования [11–14]). Согласно самой популярной возрастной периодизации, установленной Первым мировым симпозиумом геронтологов в 1962 году, пожилой возраст определялся как период 60–75 лет. С учётом новой демографической ситуации (тенденцией к старению населения мира) Всемирная организация здравоохранения в 2009 году предложила новую периодизацию: период от 60 до 75 лет стали считать возрастом поздней зрелости, годы от 75 до 90 лет – пожилым возрастом, за которым наступает время долгожителей [15, с. 37].

В современных лингвистических исследованиях образ пожилого человека рассматривается с точки зрения семантических категорий, которые имеют устойчивые языковые репрезентации в текстах и на более глубоком уровне отражают соответствующие представления о пожилых людях. В связи с этим ученые предлагают рассматривать такие семантические категории, как дуальность, градуальность, оценка (аксиологизация), норма, стереотип, часть – целое, пространство, вторичная семиосфера и др. [16, с. 10].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения языкового образа пожилого человека в современной науке с учетом стремительного увеличения численности пожилого населения и отсрочки наступления старости. Цель статьи заключается в демонстрации результатов проведенного исследования ценностных характеристик образа пожилого человека в русском языковом сознании на основе анализа совокупности текстовых реализаций его ценностного содержания. Для достижения указанной цели установлены следующие задачи: 1) обобщить самые частотные оценочные элементы, выражающиеся в контекстах разных типов, представленных в Национальном корпусе русского языки, и на их основании установить смысловое семантическое ядро образа пожилого человека; 2) сопоставить с точки зрения количества положительные и негативные смысловые элементы, имеющие выражение в аксиологических категориях, и определить их доминанты; 3) раскрыть природу ценностного содержания образа пожилого человека.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении знания о языковом образе пожилого человека и лингвистических характеристиках его изображения. Материалом исследования послужило 867 вхождений-предложений, которые отобраны по ключевым словам «пожилой» и «человек» в системе лексико-грамматического поиска НКРЯ (расстояние от первого слова до второго слова составляет 1, без других условий). Отобранные вхождения-предложения созданы в течение 2000–2020 годов. Анализ фактического материала (с указанием его количественных характеристик) проводился по следующим параметрам: жанрово-дискурсивная принадлежность материала и тематическая структура текстов.

По сфере использования исследуемый материал включает тексты девяти жанров, главная часть которых относится к публицистике, учебно-научному и художественному дискурсам: публицистика (379), учебно-научная литература (240), художественная литература (191), бытовая литература (22), электронная коммуникация (17), реклама (7), производственно-техническая литература (5), официально-деловая литература (3), церковно-богословская (3) литература. (Здесь и дальше указано количество вхождений-предложений, которые принадлежат к определенному жанру или теме. Данные расположены в порядке убывания).

В ходе анализа материала было установлено, что тематический состав исследуемого нами материала**,** в отличие от его жанрово-дискурсивной характеристики, является достаточно пёстрым и сложным: контексты без конкретной темы (223) (предложения без конкретной темы – это те вхождения, которые после автоматического анализа системы НКРЯ не получают тематических тегов, являются описательными, большинство из них относится к художественной литературе), политика и общественная жизнь (152), бизнес, коммерция, экономика, финансы (125), здоровье и медицина (97), частная жизнь (44),информатика (31), социология (31), искусство и культура (24), религия (13), техника (12), история (11), образование (10), армия и вооружённые конфликты (9), эзотерика (9), спорт (9), криминал (8), психология (8), путешествия (7), строительство и архитектура (7), право (6), администрация и управление (5), природа (4), досуг, зрелища и развлечения (4), география (3), дом и домашнее хозяйство (3), астрология, парапсихология, биология (2), культурология (1), наука и технология (2), филология (2), политология (1), производство (1), сельское хозяйство (1), транспорт (1), физика (1).

Представленный здесь материал был проанализирован с точки зрения ценностных характеристик, существенных для представления образа пожилого человека в разных жанрово-дискурсивных сферах российских публикаций. При этом под ценностными (аксиологическими) характеристиками в статье понимаются наиболее фундаментальные характеристики культуры, «высшие ориентиры поведения», «концентрированное выражение культуры» [17, с. 161], тесно связанные с эмотивностью (оценивающая функция эмоции) [18, с. 34]. Такие признаки, которые имеют регулярное проявление (в прямой или косвенной форме) на оценочной шкале «положительно – отрицательно», отражаются в «значениях слов, фразеологических единиц, формульных моделях поведения и дискурсивных образованиях» [17, с. 161]. Например, в исследуемом материале нередко повторяется существительное «ум», которое не имеет оценочной семантики, однако обычно вызывает эмоции восхищения и уважения и соотносится с положительными ценностями нашей жизни. При выявлении ценностных характеристик образа пожилого человека частотное употребление лексики со значением 'высоких умственных способностей' является способом выражения его устойчивых позитивных характеристик.

В публицистических жанрах возвышение интеллектуальных признаков составляет основу положительного содержания образа пожилого человека (далее – ПЧ), а именно – его мудрости и опыта, ценного для молодых поколений: *Пожилые люди на глазах стремительно молодели, превращались в шумных, но* ***умудрённых*** *подростков с густой сединой* (А.Б. Можаев. «Над Россией солнце светит»: Локтев и «локтевцы» (2006). // «Голос эпохи», литературно-общественный журнал. Выпуск 4, 2012, 2012); *Он был уже очень пожилым человеком, но еще достаточно бодрым, сохранившим память и* ***светлый ум*** (Великое освящение Храма пророка Илии в селе Лемешово. // «Журнал Московской патриархии», 2004.04.26).

Однако в большинстве случаев ПЧ изображается как слабая группа, нуждающаяся в приоритетной поддержке и заботе со стороны общества. На это указывают выявляемые в ходе анализа материала контексты употребления указанного понятия, которые имеют преимущественно отрицательное оценочное содержание: *Выжившие тогда – сегодня пожилые люди с высоким риском развития атеросклероза, диабета, специфических форм гастрита,* ***нуждающиеся*** *в медицинской и социальной поддержке* (Р. Фрумкина. «Умерли все. Осталась одна Таня». // «Отечественные записки», 2003); *К счастью, пожилые люди* ***обременяют*** *нас своим присутствием не так долго, как в других странах, так что у нас и* ***расходы на помощь*** *им не такие большие, как хотелось бы некоторым, желающим нас разорить* (Почему невыгодно тратить деньги на охрану здоровья. // «Знание – сила», 2008).

Темы текстов о ПЧ часто содержат лексику со значениями смерти, болезни и бедности, что углубляет трагичность концепта старости и образа ПЧ в восприятии читателей: *Этот показатель определяется в большей мере* ***числом смертей*** *людей пожилого возраста, а количество пожилых людей в России увеличится* (А. Корецкий, А. Говорова. На краю демографического обрыва. // «Детали мира», 2011); *Поэтому подсчитать биологический «срок эксплуатации» человека трудно, тем более что большинство пожилых людей* ***умирает от болезней****, а не от старости* (Н. Маркина. Как выйти за предел Хейфлика. // «Детали мира», 2011); *Зарплата в десять тысяч рублей там считается не просто хорошей, а замечательной, а пенсии у пожилых людей* ***не дотягивают*** *и до двух с половиной* (С. Беллендир. Уфа – Луганск. Дорога дружбы. // «Бельские просторы», 2018).

Образ ПЧ раскрывается посредством актуализации психологических категорий, которые в русской культуре маркированы как негативные ценности: одиночество, консерватизм, отсутствие безопасности, скептичность: *Как правило, это* ***одинокие*** *пожилые люди, некоторые из которых страдают душевными заболеваниями* (М. Алексеевский. Субкультура пранкеров: генезис и вектор развития // «Знание – сила», 2006); *Известно, что пожилые люди* ***тяжело переносят*** *вообще* ***любые новшества****, а те, что создают им дополнительные неудобства, и подавно* (Ю. Иванов. Верный путь на электричку. // «Дагестанская правда» (Махачкала), 2005.01.14); *Возможно, пожилым людям* ***труднее, чем молодым, довериться незнакомцу****, но раз уж он оказал им любезность, они стараются не остаться в долгу и не мелочатся при этом», – отмечает один из организаторов эксперимента, Маттиас Зуттер* (А. Волков. Да здравствует...! // «Знание – сила», 2008); *Пожилые люди вообще выглядели* ***угрюмыми****, с явно выраженной* ***печатью пережитого краха*** (В. Арро. Дом прибежища. // «Звезда», 2002).

Лингвистические способы, создающие негативный образ ПЧ в жанрах публицистики, преимущественно связаны с использованием лексических средств русского языка, номинирующих концепты с негативным эмоциональным и оценочным содержанием (*жертва, гибнуть, смертность, одинокий*), значением приоритетного (защищённого) места в обществе (*бесплатный, льготный, уход, забота*), дающих параллельную связь с разными социальным группам людей (*дети, инвалид, женщины*), медицинским понятиям (*болезнь Альцгеймера, Паркинсона, сердечно-сосудистые заболевания, доброкачественное онкологическое заболевание, профилактика, вакцинация, хирургическая операция*).

Учебно-научные жанры речи, функционирующие в научном и образовательном дискурсах, отличаются строгостью формулировок и объективностью позиции повествования [19, с. 123]. Максимальная рациональность изложения обеспечивает точную передачу образа реальности и доступность её исследования. Однако даже в этих объективных жанрах образ ПЧ сопровождается понятиями, указывающими на наличие проблем, трудностей как отрицательных качеств жизни человека. Так, упоминание ПЧ характерно для текстов, излагающих социальные и экономические проблемы в обществе, имеющиеся задачи, которые остро нуждаются в решении: *Решить* ***экономическую проблему старения*** *невозможно без участия в этом самих пожилых людей* (А. Баранов. Депопуляция – социальный вызов государству. // «Звезда», 2001); *Наличие значительной и все возрастающей группы* ***плохо обеспеченных пожилых людей****, особенно в деревне, потенциально может служить весомым фактором* ***социальной нестабильности*** (Я.М. Бергер. Социальная поддержка пожилых людей в современном Китае. // «Проблемы Дальнего Востока», 2002.04.29). Это особенно заметно по широкому использованию слов со значениями улучшения и повышения, которые нередко сочетаются с модальными словами *нужно, надо,* глаголами *предстоит, требуется*: *В целях* ***повышения*** *информационной компетентности и активной интеграции пожилых людей в информационное общество необходимо разработать комплексную программу* (Социальное и экономическое благополучие современного информационного общества. // «Информационное общество», 2015); *Мы видим следующие ключевые задачи по изменению среды с целью* ***повышения*** *качества жизни пожилых людей* (Итоги III Национальной конференции «Общество для всех возрастов». // «Информационное общество», 2015); *Исследование в рамках направления «Оценка и* ***улучшение*** *социального, экономического и эмоционального благополучия пожилых людей»* (Г.А. Барышева, А.М. Дибров. Инновационное сопротивление как угроза обеспечению социального благополучия. // «Информационное общество», 2015).

В научных статьях, монографиях, отчётах, комментариях и учебниках ПЧ представляется либо как объект медицинского исследования, либо как объект защиты, постоянно опирающийся на государственную поддержку: *Экспертные мнения, исследования и выводы, зафиксированные в ходе конференции, имеют огромное значение для развития* ***системы поддержки пожилых людей на государственном уровне*** (Итоги III Национальной конференции «Общество для всех возрастов». // «Информационное общество», 2015). Болезнь и одиночество – наиболее частотные концепты, используемые авторами учебно-научных публикаций при описании образа ПЧ. Отсутствие или малочисленность положительных контекстов его употребления демонстрирует исторически сложившееся, устойчивое аксиологическое восприятие образа ПЧ как человека, не вполне включённого в современную жизнь, что затушёвывает социальную значимость пожилых людей.

Следует отметить, что образ ПЧ в жанрах научного дискурса часто строится путем дифференциации представителей этой социальной группы, например, оценочной противопоставленности понятий *сельские пожилые* (часто сопровождается указанием на их низкую грамотность и слабую способность к самостоятельному существованию) и *городские пожилые* (находятся в более благоприятном положении). Типичным для учебно-научного дискурса является обращение к описанию положительных примеров в жизни пожилых людей в других странах, особенно в Китае, Японии, Сингапуре.

В художественных прозаических жанрах образ пожилых людей отличается их отчетливой портретизацией: детальным описанием их внешности, действий, поступков и высказываний без демонстрации оценки автора. В этом особом контексте определение *пожилой* (в отличие от его использования в публицистических и научных жанрах) чаще служит дополнительной характеристикой человека, поскольку возраст в большинстве случаев не является акцентом описания, а является уточнением к описанию личности персонажа. Данная характеристика чаще всего не подвергается оценочной интерпретации автора, в связи с чем образ ПЧ при интерференции других его идентификаций в художественном дискурсе составить сложно: *Романы выдающегося грузинского писателя Нодара Думбадзе «Я, бабушка, Илико и Илларион» (1960), «Белые флаги» (1972), «Закон вечности» (1978) повествуют о людях* ***простых*** *и* ***глубоких****,* ***наивных*** *и* ***мудрых****, глубоко* ***страдающих*** *и безгранично* ***любящих жизнь*** (Аннотация к сборнику произведений Думбадзе Н. Я, бабушка, Илико и Илларион. – М.: Астрель, 2004).

В единичных примерах художественных тестов, где имеется возможность проведения семантико-аксиологического анализа, подчёркивается место ПЧ в

обществе как защищённой социальной группы, воспевается их мудрость и опыт, указывается на необходимость уважения и почтительности к ПЧ. В то же время упоминаются такие признаки, как привязанность к прошлому (ностальгия), одиночество и т. д.: *Старику Якобу Янковскому, обитающему теперь в доме престарелых,* ***есть что вспомнить****: во времена Великой депрессии судьба забросила его, студента-ветеринара, в передвижной «Цирк Братьев Бензини»* (Груэн С. Воды слонам! – М.: Гаятри, 2007).

В жанрах бытового дискурса (например, дневниках, отчётах) практически отсутствуют оценочные контексты упоминания ПЧ. Частотной является семантическая связь между образом ПЧ и образами прошлого, былого, проходящей жизни: *Музыканты соображали и грянули для очень пожилых людей танец их* ***юности*** *– рок-н-ролл* (С.Н. Есин. Дневник (2004); *Я заметил, что в Союз идёт большое количество пожилых людей, которые после того, как их лишили администраторских или военных чинов, пытаются приложить свои силы на поприще сочинения, описывают своё* ***былое*** (С.Н. Есин. Дневник (2004). Образ прошлого в таких контекстах может быть нейтральным или негативным, нередко входит в концептосферу смерти: *Вот герой уже пожилой человек, вот* ***проходит его жизнь****, и он уходит туда, куда уходят все советские люди, – в* ***смерть****,* ***в прошлое*** (С.Н. Есин. Дневник (2004)).

В сетевой электронной коммуникации отмечается преобладание негативного образа ПЧ, что создаётся способами интенсивного выражения оценки: *Уход за пожилым человеком – это* ***тяжёлый****,* ***очень тяжёлый*** *труд* (Женщина + мужчина: Брак (форум, 2004)); *Да, зачастую с пожилыми людьми договориться* ***сложно****, а иногда и* ***нереально****...* (Новые родственники – как уживаемся? (форум) (2008). Частотными являются лексемы *уживаться, сосуществовать*, *привыкать, ладить*, указывающие на наличие серьёзных различий между молодыми и пожилыми людьми, необходимостью приспосабливаться друг к другу. Эмоционально ПЧ характеризуется не только как мудрый, добрый человек, вызывающий нежность, сочувствие, но и нередко – раздражение: *Неприятно так говорить о пожилом человеке, но сейчас я* ***по его вине выбросил коту под хвост*** *два часа субботнего летнего времени* (Форум: Книга жалоб и предложений (2004–2006).

В рекламе, официально-деловых текстах самая частотная тема – ПЧ как уязвимая социальная группа, которая нуждается в заботе государства, в уходе, лечении и обеспечении. Образ ПЧ в них соотносится с определенным и устойчивым кругом тем, большинство вхождений-предложений связывается с тремя из них, которые реализуются в подтемах *смерть* (смертность, причины гибели), *болезнь* (медицинские термины, в том числе названия болезней, лекарств и медицинских технологий), *несостоятельность* (низкая пенсия, крайняя экономия, собирать милостыню).

Обзор проведенного материала позволяет сделать вывод о том, что образ ПЧ в современных текстах разных жанров и дискурсивных сферах имеет несколько общих содержательных формул: 1) ПЧ – защищённая социальная группа; 2) ПЧ – болезненная социальная группа; 3) ПЧ – бедная социальная группа. Они выражаются различными способами и средствами языка и составляют смысловое ядро образа ПЧ в восприятии читателей как совокупного содержания контекстов его формирования в произведениях разных жанров и дискурсивных сфер. Положительные характеристики в образе ПЧ закрепляются слабее из-за ограниченного количества контекстов (вхождений-предложений), они с трудом компенсируют негативную семантику, складывающуюся совокупностью негативных контекстов.

Количественные данные показывают, что указанное ценностное содержание образа ПЧ является частотным, воспроизводимым. Авторы текстов часто используют шаблонные формулировки, спонтанно воспроизводят стереотипные представления о ПЧ, которые, однако, могут нарушать и искажать реальную ценность людей пожилого возраста для общества.

Библиографический список


1. Гончарова Н.Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки.* 2012; № 2: 396–405.
2. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
3. Ионова С.В. Лингвистика нового языкового сознания и информационных технологий. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2016; Т. 15, № 3: 6–16.
4. Лапшина О.Г. Языковой образ человека. *Пушкинские чтения.* 2011; № XVI: 363–371.
5. Одинцова М.П. Вместо введения: к теории образа человека в языковой картине мира. *Язык. Человек. Картина мира. Лингвоантропологические и философские очерки (на материале русского языка)*. Омск, 2000; Ч. 1: 8–11.
6. Исаева М.А. Поколения кризиса и подъема в теории В. Штрауса и Н. Хоува. *Знание. Понимание. Умение*. 2011; № 3: 290–295.
7. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка: А-Я*. Санкт-Петербург, 1998.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений.* Москва, 2006.
9. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь современного русского языка.* Москва, 2014.
10. Дмитриев Д.В. *Толковый словарь русского языка: Ок. 2000 словар. ст., свыше 12 000 значений*. Москва, 2003.
11. Ермолаева М.В. *Практическая психология старости*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2002.
12. Залевская М.А., Родина Т.Е. Возрастная периодизация в российской федерации в современных условиях. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020; Выпуск 12: 17–20.
13. Ливехуд Б. *Кризисы жизни-шансы жизни: Развитие человека между детством и старостью*. Перевод с немецкого. Калуга: Духовное познание, 1994.
14. Цыганков В.А., Жаркова С.Л. Классификация и систематизация трудоспособного населения по возрастным группам. *Омский научный вестник*. 2009; Т. 79, № 4: 67–70.
15. Блехарская Е.В. Пожилой возраст как переходный этап жизненного пути человека. *Педагогическое образование в России*. 2017; № 12: 36–43.
16. *Языковой образ-концепт «человек» в русской языковой картине мира: Ипостаси, параметры, семантические и семантикосинтаксические категории, модели и субмодели, коммуникативнопрагматические реализации:* монография. Омск: Вариант-Омск, 2011.
17. *Россия лингвистическая: научные направления и школы Волгограда.* Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2012.
18. Шаховский В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистике. *Вопросы психолингвистики*. 2009; № 9: 29–43.
19. Валгина Н.С. *Теория текста.* Москва: Логос, 2003.


References


1. Goncharova N.N. Yazykovaya kartina mira kak ob`ekt lingvisticheskogo opisaniya. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki.* 2012; № 2: 396-405.
2. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
3. Ionova S.V. Lingvistika novogo yazykovogo soznaniya i informacionnyh tehnologij. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2016; T. 15, № 3: 6-16.
4. Lapshina O.G. Yazykovoj obraz cheloveka. *Pushkinskie chteniya.* 2011; № XVI: 363-371.
5. Odincova M.P. Vmesto vvedeniya: k teorii obraza cheloveka v yazykovoj kartine mira. *Yazyk. Chelovek. Kartina mira. Lingvoantropologicheskie i filosofskie ocherki (na materiale russkogo yazyka)*. Omsk, 2000; Ch. 1: 8-11.
6. Isaeva M.A. Pokoleniya krizisa i pod`ema v teorii V. Shtrausa i N. Houva. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2011; № 3: 290-295.
7. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka: A-Ya*. Sankt-Peterburg, 1998.
8. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij.* Moskva, 2006.
9. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka.* Moskva, 2014.
10. Dmitriev D.V. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: Ok. 2000 slovar. st., svyshe 12 000 znachenij*. Moskva, 2003.
11. Ermolaeva M.V. *Prakticheskaya psihologiya starosti*. Moskva: `EKSMO-Press, 2002.
12. Zalevskaya M.A., Rodina T.E. Vozrastnaya periodizaciya v rossijskoj federacii v sovremennyh usloviyah. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2020; Vypusk 12: 17-20.
13. Livehud B. *Krizisy zhizni-shansy zhizni: Razvitie cheloveka mezhdu detstvom i starost'yu*. Perevod s nemeckogo. Kaluga: Duhovnoe poznanie, 1994.
14. Cygankov V.A., Zharkova S.L. Klassifikaciya i sistematizaciya trudosposobnogo naseleniya po vozrastnym gruppam. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2009; T. 79, № 4: 67-70.
15. Bleharskaya E.V. Pozhiloj vozrast kak perehodnyj `etap zhiznennogo puti cheloveka. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017; № 12: 36-43.
16. *Yazykovoj obraz-koncept «chelovek» v russkoj yazykovoj kartine mira: Ipostasi, parametry, semanticheskie i semantikosintaksicheskie kategorii, modeli i submodeli, kommunikativnopragmaticheskie realizacii:* monografiya. Omsk: Variant-Omsk, 2011.
17. *Rossiya lingvisticheskaya: nauchnye napravleniya i shkoly Volgograda.* Volgograd: Volgogradskoe nauchnoe izdatel'stvo, 2012.
18. Shahovskij V.I. `Emocii kak ob`ekt issledovaniya v lingvistike. *Voprosy psiholingvistiki*. 2009; № 9: 29-43.
19. Valgina N.S. *Teoriya teksta.* Moskva: Logos, 2003.


*Статья поступила в редакцию 02.02.23*

УДК 811.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-417-419

***Pavlova E.B.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: pavlova-eb@rudn.ru*

**FUNCTIONS OF ENGLISH AND RUSSIAN ENVIRONMENTAL INTERNET MEMES: COMMON AND SPECIFIC FEATURES.** The paper analyses functioning features of English and Russian environmental Internet memes with the same visual template. it determines common and language-specific features which characterize the processes of replication and recontextualization of the Internet meme in different linguistic cultures. The researcher describes the following functions of environmental Internet memes (informing, attracting attention, influencing, discrediting, recreational, awareness-raising and educational) and main linguistic means of implementing the functions identified (standard and professional lexical units, slang expressions, erratives; stylistic techniques of irony, defeated expectancy and reduction to absurdity). A conclusion is drawn about the similarities and differences in mainstreaming environmental issues through Internet memes.

*Key words:* **internet meme, environmental communication, functions, recontextualization, replication, English, Russian.**

***Е.Б. Павлова,*** *канд. филол. наук, ст. преп., Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: pavlova-eb@rudn.ru*

# ФУНКЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ: ОБЩЕЕ И СПЕЦИФИЧНОЕ

В статье представлены результаты анализа особенностей функционирования англоязычных и русскоязычных экологических интернет-мемов, имеющих одинаковый визуальный шаблон; установлены общие и лингвоспецифичные черты, характеризующие процессы репликации и реконтекстуализации интернет-мема в разных лингвокультурах; описаны функции экологических интернет-мемов (информирующая, привлечения внимания, воздействующая, дискредитирующая, рекреационная, просветительская и воспитательная) и основные языковые средства реализации выделенных функций (стандартные и профессиональные лексические единицы, сленгизмы, эрративы; стилистические приемы иронии, эффекта обманутого ожидания и доведения ситуации до абсурда); сделан вывод о сходстве и различиях в отражении экологической проблематики интернет-мемами.

*Ключевые слова:* **интернет-мем, экологическая коммуникация, функции, реконтекстуализация, репликация, английский язык, русский язык.**

Интернет-мемы прочно вошли в практику современного виртуального общения. Мы присоединяемся к мнению тех ученых, которые полагают, что интернет-мем – это часть культуры, как правило, шутка, которая выполняет определенные функции, подвергается репликации и становится широко известной благодаря онлайн-коммуникации [1]. В рамках сетевой культуры интернет-мемы обнаруживают большой прагматический потенциал [2]. С одной стороны, они становятся своего рода коммерческим продуктом, широко используются в рекламных целях. С другой стороны, активно участвуют в актуализации социально-политических, экономических идей, что обусловливает их функционирование в экологической коммуникации. Несмотря на то, что интернет-мемам как новейшим единицам коммуникации посвящены работы многих ученых [3–8], экологические интернет-мемы еще не получили полного научного описания; отсутствуют исследования экологических интернет-мемов в различных лингвокультурах. Все сказанное определяет актуальность предпринятой работы.

Научная новизна настоящего исследования заключается в выявлении универсальных и лингвоспецифичных характеристик экологических интернет-мемов, функционирующих в англоязычной и русскоязычной виртуальной коммуникации. Теоретическая значимость состоит в разработке типологии функций экологических интернет-мемов. Полученные результаты вносят вклад в развитие методологических положений интернет-лингвистики, эколингвистики, лингвокультурологии.

Практическая ценность работы заключается в возможности использования ее результатов и иллюстративного материала в спецкурсах по теории дискурса, лингвокультурологии, дискурсивной лингвистике, интернет- и экологическому дискурсам.

Цель настоящего исследования заключается в установлении функций англоязычных и русскоязычных экологических интернет-мемов, закономерностей их реконтекстуализации в различных лингвокультурах.

Для достижения обозначенных целей был определен комплекс задач: описать константное ядро экологического интернет-мема, включающее визуальный шаблон и обобщенное значение, подвергающееся репликации и реконтекстуализации в исследуемых лингвокультурах, показать лингвокультурную специфику исследуемых единиц; установить доминирующие функции исследуемых мемов.

Источником для отбора англоязычного материала послужил сайт Reddit.com (reddit.com: search results by environmental memes); для русскоязычного – популярная соцсеть «ВКонтакте» (VK.com), сайт «Пикабу» (pikabu.ru), ресурс «Мемепедия» (https://memepedia.ru/).

**2. Функции экологических интернет-мемов**

Экологические интернет-мемы служат для формирования актуальной повестки дня (отражают реакции на последние эконовости, акции экоактивистов); проблематизации фрагментов действительности (интернет-мемы используются для акцентирования внимания аудитории на проблемах изменения климата, загрязнения пластиком океанов, обезлесения, утраты биоразнообразия и т. д.); выражения протеста против лицемерных действий крупных корпораций, государственных органов, псевдоэкоактивистов; высмеивания акций экоактивистов или дискредитации действий корпораций, государств, прикрывающихся заботой об экологии; пропаганды экологического сознания, стереотипов экологичного поведения. Обобщая сказанное выше, можно выделить следующие функции экологических интернет-мемов: информирующая, привлечения внимания, воздействующая, дискредитирующая, рекреационная, просветительская и воспитательная.

Рассмотрим некоторые функции экологических интернет-мемов на примере англоязычных и русскоязычных версий, имеющих одинаковый визуальный шаблон.

На приведенных ниже рисунках 1.1, 1.2 и 1.3 представлены три варианта интернет-мема на основе шаблона «Drakeposting» («Избирательный Дрейк»), который был популярен в англоязычном Интернете, а затем стал известен в Рунете. На стоп-кадрах, взятых из клипа и послуживших шаблоном, Дрейк в ярко-оранжевой куртке сначала эффектно отказывается от чего-то, а потом демонстрирует одобрительный жест. Развитие этого интернет-мема предполагает деконтекстуализацию его первичного варианта и последующую реконтекстуализацию в новой коммуникативной ситуации, в данном случае – экологического общения. Англоязычный интернет-мем на рис. 1.1 реализует функцию привлечения внимания к идее использования экологичных методов хозяйственной деятельности. При сохранении визуального шаблона трансформации подвергся вербальный компонент мема, уточняющий, что именно не поддерживает Дрейк (традиционные методы ведения сельского хозяйства) и что поддерживает (восстановительное




Рис. 1.1. «Drakeposting»



Рис. 1.2. Мем «Избирательный Дрейк»

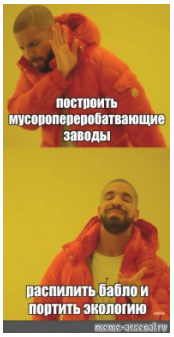



Рис. 1.3. Мем «Избирательный Дрейк»

земледелие). В результате формируется новое ядро интернет-мема, включающее известный визуальный шаблон, новый вербальный компонент и новое обобщенное значение – привлечение внимания к идее устойчивого производства. Использование образа узнаваемого мемного персонажа способствует усилению прагматического эффекта креолизованного текста и инициирует разделение пользователями выраженной в нем позиции. Функция привлечения внимания актуализируется за счет контраста между вербальными (использование стандартной специальной лексики) и невербальными средствами (образ известного рэпера).

Мем, представленный на рис. 1.2, является версией Рунета и реализует функцию привлечения внимания к практике раздельного сбора мусора. В данном меме вербальный компонент заменяется невербальным – изображением мусорной свалки (то, что не принимает Дрейк) и процесса коллективного раздельного сбора мусора (то, что Дрейк одобряет), но с российской спецификой: граждане сортируют мусор не в разноцветные специализированные контейнеры, а в одинаковые мешки. Диссонанс между идеей хорошей экологической акции и ее реализацией создает комический эффект. На рис. 1.3 русскоязычный мем иллюстрирует функцию дискредитации действий властных структур, призванных решать экологические проблемы. Визуальный шаблон сохраняется, вербальный компонент располагается не на отдельном поле, а на изображении рэпера, что зрительно воспринимается как мысли персонажа. Комизм мему придает эффект обманутого ожидания: вопреки здравому смыслу Дрейк отказывается от решения проблемы утилизации мусора и горячо поддерживает идею хищения государственных средств, направленных на решение экологических проблем. Жаргонное выражение «*распил бабла*», означающее осуществление коррупционной финансовой операции, мошеннической финансовой схемы воровства бюджетных средств, является средством, призванным усилить прагматику креолизованного текста.

Рассмотрим два варианта вирусного мема, который имеет условное англоязычное название «Expanding brain meme» и русскоязычное «Светящийся мозг» (рис. 2.1; 2.2). Известно, что этот мем появился в январе 2017 года после треда на Reddit, посвященном несуществующему слову "*Whomst*". Обычно мем используется в комиксе из трех или четырех секций, но всегда на последней секции изображен большой светящийся мозг либо полностью светящийся человек. Вербальные или невербальные знаки, расположенные слева от расширяющегося мозга, в идеале обозначают иерархию от худшего к лучшему (от маленького мозга к огромному и светящемуся), однако могут использоваться в ироническом ключе, чтобы подчеркнуть абсурдность каждого следующего предложения. Как видно из представленных ниже рис. 2.1 и 2.2, этот мем в результате реконтекстуализации получает новый прагматический потенциал и генерирует смысл, ориентированный на экологическую проблематику.

Шаблон англоязычного интернет-мема, представленного на рис. 2.1, не подвергается трансформации, меняется вербальное наполнение. Ядро анализируемого интернет-мема конституирует новое обобщенное значение (необходимость использования многоразовых стаканов для сокращения загрязнения окружающей среды пластиком) и устойчивый визуальный шаблон. Последовательность расположения вербальных знаков в левом поле не позволяет однозначно ответить на вопрос, насколько серьезен прагматический посыл креолизованного текста, что является признаком так называемого постироничного мема. В русскоязычном варианте данного мема подвергается трансформации вербальный компонент, который дополняется изображением, заменяющим лексему «*стакан*». В меме используются приемы обманутого ожидания и доведения ситуации до абсурда. В первых трех секциях мема вербальные компоненты действительно обозначают иерархию от худшего к лучшему; в последнем сегменте вербальный компонент полностью заменяется на невербальный (изображение человека, пьющего кофе без стакана), что создает комический эффект и превращает изображаемую ситуацию в абсурдную. Приведенные выше примеры иллюстрируют сочетание функций привлечения внимания к экологической проблеме, дискредитации попыток ее решить (для русскоязычного мема) и рекреационной, призванной развлечь аудиторию. Названные функции актуализируются за счет консонанса между вербальными (использование стандартной специальной лексики) и невербальными средствами (изображение мозга). Функция дискредитации идей экоактивизма русскоязычной версии мема «Светящийся мозг» реализуется с помощью замены ожидаемого невербального знака (стеклянный либо металлический стакан) на знак, изображающий абсурдную ситуацию, при которой человек ради сохранения природы обходится совсем без стакана.




Рис. 2.1. Мем «Expanding brain meme»




Рис. 2.2. Мем «Светящийся мозг»

Рассмотрим далее англоязычные и русскоязычные интернет-мемы с условными названиями «Schwarzenegger in the woods» и «Хранитель природы», шаблоном которых стала фотография, впервые появившаяся в мае 2009 года на обложке итальянского журнала «Intelligence in Lifestyle Magazine» и изначально отсылающая к экологической проблематике. Известно, что до 2017 года использование этой картинки ограничивалось несколькими демотиваторами, но спустя 8 лет она обрела популярность – пользователи сабреддита photoshopbattles соревновались в фотожабах на Шварценеггера в окружении диких зверей. Тред набрал более тысячи комментариев, а сам мем вышел за пределы Реддита. Вирусным стал вариант мема с надписью про многоразовый пакет для продуктового магазина (рис. 3.1), транслирующий обобщенное значение «ощущение большой гордости за незначительную помощь природе» и выполняющий функцию дискредитации действий незадачливых экоактивистов. В Рунете появились многочисленные вариации этого мема под общим названием «Хранитель природы»: при сохранении визуального шаблона вербальный компонент мог меняться в зависимости от того, какие элементарные действия в защиту природы высмеивались: «*когда выключаешь воду, в тот момент, когда чистишь зубы*», «*когда не попал в урну бумажкой, но подобрал ее и выкинул нормально*», «*когда прошел 5 метров, чтобы выкинуть в мусорку*». В приведенном ниже русскоязычном меме (рис. 3.3) функция дискредитации реализуется с помощью приема доведения ситуации до абсурда, о чем свидетельствует вербальный ряд «*когда ты не даешь мусору загрязнить океан, позволяя ему скопиться у себя в комнате*».

Абсурдность действий не только отдельных экоактивистов, но и целых компаний иронично высмеивает англоязычный мем «Schwarzenegger in the woods» (рис. 3.2), визуальный шаблон которого трансформируется: голова Шварценеггера заменяется головой персонажа Стонкса. Обобщенный смысл мемов со Стонксом заключается в сатирическом представлении различных идей бизнеса. Первоначально Стонкс «играл на бирже», затем, освоив финансовую тематику, занялся другими видами «профессиональной деятельности». Пользователи часто присоединяют голову к телам представителей тех или иных профессий с добавлением к изображению слов, подходящих по смыслу, но искаженных. При этом высмеиваются, как правило, малозначительные действия. В анализируе-




Рис. 3.1. Мем «Schwarzenegger in the woods»




Рис. 3.2. Мем «Schwarzenegger in the woods»




Рис. 3.3. Мем «Хранитель природы»

мом англоязычном меме реализуется функция дискредитации действий компаний, претендующих на экологический имидж за счет сомнительных акций, не приносящих реальной пользы. Персонаж Стонкс усиливает обобщенную семантику абсурдности экологических акций компаний, символично представленных идеей сохранять природу, не используя пластиковые соломинки, но применяя при этом пластиковые стаканчики. Визуальный шаблон дополняется вербальными знаками – искаженными надписями слов (*natur* вместо *nature*, *tortles* вместо *turtles*), с помощью чего внимание адресата акцентируется на абсурдности экологической политики ряда компании.

Экологические интернет-мемы англоязычном и русскоязычном сегментах соцсетей являются популярным форматом коммуникации.

Функционирование экологических интернет-мемов, как и мемов другой тематики, отличается тем, что они часто подвергаются первичной деконтекстуализации и последующей реконтекстуализации, однако могут возникать на основе визуальных шаблонов с выраженной экологической идеей.

Анализ англоязычных и русскоязычных экологических интернет-мемов с одинаковым визуальным шаблоном показал, что экомемы возникают в англоязычном сегменте сети, а затем реплицируются в Рунете, приобретая лингвокультурную специфику. Так, русскоязычным экологическим интернет-мемам в большей степени свойственна ирония над абсурдностью реализации экологических акций и доведенной до крайности креативности экологического мышления россиян. В фокус осмеяния также часто попадают властные структуры и коррумпированные чиновники, наживающиеся на реализации экологических проектов. Основной экологической проблематикой в интернет-мемах является проблема загрязнения мусором.

В англоязычном сегменте Интернета экологические мемы нацелены на привлечение внимания к различным экологическим проблемам (восстановительное земледелие, загрязнение пластиком, изменение климата), для мемов характерна ирония и постирония. В фокус осмеяния попадают компании и корпорации, незадачливые экоактивисты.

Доминирующей функцией является функция привлечения внимания. Реализуются воздействующая, дискредитирующая, рекреационная функции. Средством реализации выделенных функций на вербальном уровне является стандартная и профессиональная лексика, сленгизмы, эрративы; стилистические приемы иронии, эффекта обманутого ожидания и доведения ситуации до абсурда.

Библиографический список


1. Davison P. The Language of Internet Memes. *The Social Media Reader*. New York, NY. University Press. 2012: 120–134.
2. Иссерс О.С. Потенциал трансформаций поликодового интернет-мема в событийном контексте. 2020. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2021; № 20 (2): 26–41.
3. Зиновьева Н.А. Воздействие мемов на интернет-пользователей: типология интернет-мемов. *Вестник экономики, права и социологии*. 2015; № 1: 195–201.
4. Канашина С.В. Что такое интернет-мем? *Научные ведомости БелГУ.* Серия: Гуманитарные науки. 2017; № 28 (277): 84–90.
5. Ребрина Л.Н. Интернет-мемы как актуальный феномен политической интернет-коммуникации в Германии: тематическая группа «Большая коалиция». *Научный диалог.* 2022; Т. 11, № 4: 239–257.
6. Савицкая Т.Е. Интернет-мемы как феномен массовой культуры. *Культура в современном мире*. 2013; № 3. Available at: http://infoculture.rsl. ru/ NIKLib/althome/news/KVM_archive/articles/2013/03/2013–03_r_kvm-s3.pdf
7. Терентьева Е.В., Милованова М.В. Политические интернет-мемы в современной российской интернет-коммуникации. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 306–309.
8. Щурина Ю.В., Харохорина М.Б. Интернет-мем как жанр и «ньюсмейкер» в современном медиапространстве. *Медиалингвистика*. 2020; № 7 (2): 263–275.


References


1. Davison P. The Language of Internet Memes. *The Social Media Reader*. New York, NY. University Press. 2012: 120-134.
2. Issers O.S. Potencial transformacij polikodovogo internet-mema v sobytijnom kontekste. 2020. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2021; № 20 (2): 26-41.
3. Zinov'eva N.A. Vozdejstvie memov na internet-pol'zovatelej: tipologiya internet-memov. *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii*. 2015; № 1: 195-201.
4. Kanashina S.V. Chto takoe internet-mem? *Nauchnye vedomosti BelGU*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2017; № 28 (277): 84-90.
5. Rebrina L.N. Internet-memy kak aktual'nyj fenomen politicheskoj internet-kommunikacii v Germanii: tematicheskaya gruppa «Bol'shaya koaliciya». *Nauchnyj dialog*. 2022; T. 11, № 4: 239-257.
6. Savickaya T.E. Internet-memy kak fenomen massovoj kul'tury. *Kul'tura v sovremennom mire*. 2013; № 3. Available at: http://infoculture.rsl. ru/ NIKLib/althome/news/KVM_archive/articles/2013/03/2013-03_r_kvm-s3.pdf
7. Terent'eva E.V., Milovanova M.V. Politicheskie internet-memy v sovremennoj rossijskoj internet-kommunikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 306-309.
8. Schurina Yu.V., Harohorina M.B. Internet-mem kak zhanr i «n'yusmejker» v sovremennom mediaprostranstve. *Medialingvistika.* 2020; № 7 (2): 263-275.


*Статья поступила в редакцию 02.02.23*

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-419-421

***Pugacheva E.N.,*** *senior teacher, Vladivostok State University; postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: Elena.Pugachva@vvsu.ru*

**MULTICULTURALITY AS A STRUCTURE-FORMING SEMANTIC DOMINANT OF THE VLADIVOSTOK TEXT (BASED ON THE TEXTS OF M.V. SHCHERBAKOV).** The article analyzes the specifics of implementation and functioning of semantic dominant multiculturality in a local text as a structure-forming component of the Vladivostok text. The researcher analyzes compatibility of lexical units and presents a classification of lexical, syntactic and stylistic means that make up the semantic dominant movement and multiculturality, as well as ways of forming the communicative space of the Vladivostok text. The author examines features of representation of an image of the city of Vladivostok through the reflection of the surrounding world, the events of reality, indirectly indicating the author's position or the perception of events by the character. Based on a comprehensive analysis of stories and an essay by M.V. Shcherbakov about Vladivostok, the key role of the semantic dominant multiculturality as a way of implementing the author's idea and representation of the image of the city in the text is revealed.

*Key words:* **local text, semantic dominant, multiculturality.**

***Е.Н. Пугачева,*** *ст. преп., Владивостокский государственный университет, аспирант, Дальневосточный государственный университет, г. Владивосток, E-mail: Elena.Pugachva@vvsu.ru*

# ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ КАК СТРУКТУРООБРАЗУЮЩАЯ СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДОМИНАНТА ВЛАДИВОСТОКСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М.В. ЩЕРБАКОВА)

В настоящей статье анализируется специфика реализации и функционирования семантической доминанты *поликультурность* в локальном тексте в качестве структурообразующего компонента владивостокского текста; осуществлен анализ сочетаемости лексических единиц и представлена классификация лексических, синтаксических и стилистических средств, составляющих семантические доминанты *движение и поликультурность,* а также способы формирования коммуникативного пространства владивостокского текста. В работе автором рассматриваются особенности репрезентации образа города Владивостока через отражение окружающего мира, событий действительности, опосредованно указывающее на авторскую позицию или восприятие событий персонажем; на основе комплексного анализа рассказов и очерка М.В. Щербакова о Владивостоке выявлена ключевая роль семантической доминанты *поликультурность* как способа реализации авторского замысла и репрезентации образа города в тексте.

*Ключевые слова:* **локальный текст, семантическая доминанта, поликультурность.**

Разделяя точку зрения современных исследователей, автор понимает локальный текст как «совокупность символов, идей образов, смыслов, объединенную определенным стилистическим или мировоззренческим единством» [1], репрезентующим уникальность исследуемого города, «систематизирующим языковые и речевые стереотипы, мотивы и сюжеты определенных нарративов, топонимы города» [там же, с. 29] в некое единство, актуализированное в тексте посредством лексических, синтаксических и стилистических средств, используемых автором для реализации художественного замысла и раскрывающих индивидуально-авторскую картину мира.

Рассказы и очерки М.В. Щербакова о Владивостоке содержат семантические доминанты *движение, пространство и время, поликультурность*, конструирующие коммуникативное пространство города и передающие его неповторимый образ морского города-порта. Цель данного исследования – рассмотреть формирование коммуникативного пространства владивостокского текста посредством семантической доминанты *поликультурность*. В настоящем исследовании автор оперирует понятием *образ* в узком смысле, имея в виду воссоздание, изображение в художественном произведении любых предметов и объектов, а также опираясь на широкое понимание образа для обозначения конкретно-чувственных представлений в сознании человека в качестве художественного обобщения. Мы поставили следующие задачи: 1) рассмотреть лексико-синтаксические средства формирования коммуникативного пространства владивостокского текста с помощью семантической доминанты *поликультурность*; 2) определить способы актуализации авторского восприятия образа города Владивостока.

Поставленные цель и задачи исследования определили его методологию: в данной работе использованы метод контекстуального анализа и анализа сочетаемости.

Семантическая доминанта обусловлена выдвижением на первый план формальных средств. В настоящем исследовании мы рассматриваем номинации, которые носят поликультурный характер или содержат отсылку к национальным чертам. Актуальность работы заключается в том, что она представляет интерес с точки зрения исследования теории локального текста и способов репрезентации в нем образа города. Предметом нашего исследования являются языковые единицы, содержащие репрезентацию города Владивостока, извлеченные из рассказов и очерков М.В. Щербакова методом сплошной выборки. В современной лингвистической науке активно разрабатывается теория географически маркированных текстов: особенности текстовой структуры дальневосточного текста рассматривает Н.С. Милянчук [2], одесский текст исследует С.М. Треблер [3], топонимический концепт «Владивосток» изучает Е.Н. Пугачева [4]. Новизна данной работы заключается в том, что впервые в отечественной филологии *поликультурность* в рассказах и очерке М.В. Щербакова о Владивостоке рассматривается как средство репрезентации авторского восприятия образа города. Данное направление исследования представляет научный интерес с точки зрения использования языкового материала, а именно – уникальных произведений М.В. Щербакова о Владивостоке, с помощью которого предоставляется возможность получить информацию об особенностях репрезентации образа города Владивостока посредством раскрытия индивидуально-авторского сознания, актуализированного за счет используемых автором языковых средств.

Источником материала для исследования послужили произведения М.В. Щербакова: очерк «Одиссеи без Итаки» и рассказы «Кадет Сева», «Корень жизни», «Последний рейс» [5], локусно привязанные к Владивостоку, общими семантическими доминантами для которых являются *поликультурность* и *движение*. Понятие *семантической доминанты* связано с именем Я. Мукаржовского; исследователь определил ее как «компонент произведения, который приводит в движение и определяет отношения всех прочих компонентов» [6]. Семантические доминанты реализуются в конкретных языковых единицах текста и дают представление о языковой личности его автора или персонажей.

Названные предпосылки позволяют нам высказать предположение, что семантическая доминанта является частью авторского замысла и заключает в себе модально-оценочные значения, что позволяет отнести ее к структурному (текстообразующему) компоненту, выступающему средством репрезентации образа города Владивостока. Структурно-смысловые элементы коммуникативного пространства владивостокского текста отражают индивидуальную авторскую картину мира, содержат информацию об отношении автора к изображаемым в тексте фактам действительности, репрезентующим образ города в целом, и тесно связаны с процессом номинации. Вслед за В.Г. Гаком мы понимаем под номинацией «процесс наименования, при котором языковые элементы соотносятся с обозначаемыми ими объектами» [7].

Семантическая доминанта *поликультурность* наряду с *движением* формирует коммуникативное пространство владивостокского текста и объединяет формальные средства выражения авторского замысла. С опорой на классическую теорию текста [8; 9] и на основании проделанного анализа произведений М.В. Щербакова, в которых Владивосток является центральным образом, можно утверждать, что владивостокский текст имеет уникальную семантическую структуру: одним из критериев выделения владивостокского текста мы считаем особый лексический, фразеологический, синтаксический состав произведений, в которых авторская позиция может выражаться грамматически, стилистически и композиционно. Семантика *поликультурности* актуализирует авторское восприятие образа города Владивостока: в произведениях город находится в постоянном движении, перемещении, прослеживается семантика массового исхода. Идея исхода заложена автором в названия произведений – очерка «Одиссеи без Итаки» и рассказа «Последний рейс». Одновременно с этим раскрывается образ многолюдности, суеты. Многонациональный тип героев формируется различными лексемами и синтаксическими средствами, фигурами речи, придающими стилистическую значимость, образность и выразительность тексту и позволяющими автору передать отношение к происходящему. Приведем некоторые примеры[1]: *(1) китайцы уже зажигали рядом со своими лотками, прямо на земле, тысячи фонариков, как в России, когда святят пасхи; (2) не русская – ленивая и мирная, а притаившаяся, настороженная, какая-то враждебная. Азию всё-таки чувствуешь*.

Стилистические фигуры речи, используемые М.В. Щербаковым для раскрытия многонационального образа города, многообразны: 1) инверсия: *(3) за низким столом красного дерева и произошел разговор;* 2) антитеза*: (4) сделалось тошно от всех этих чуждых запахов и звуков, его потянуло туда, где были белые люди, а не эти скользкие черные фигуры;* 3) метафора: *(5) в затканный солнцем хрустальный четверг приморского октября город дрогнул*; 4) сравнение: *(6) меняет свои лиры оливковый поджарый итальянчик и мерно работает челюстями над жвачной резинкой точно топором рублённый янки-матрос.*

В аспекте сказанного выше отметим лексико-синтаксические средства, реализующие семантическую доминанту *поликультурность*. В соответствии с теми признаками, на основе которых давалось наименование, мы классифицировали номинации, носящие поликультурный характер или содержащие отсылку на национальные черты (расположены в порядке снижения частотности):

1) номинации, называющие предметы и понятия разных культур (41 пример, 54,66%): *поднялся мимо пахучих торговых рядов; маленький графинчик жгучей и терпкой влаги; удивительный пунш, горевший синими языками; у недавно отстроенного собора; китайцы уже зажигали рядом со своими лотками, прямо на земле, тысячи фонариков, как в России, когда святят пасхи; тяжелые китайские раскрашенные шаланды и корейские джонки, океанские пароходы; ложился косым четырехугольником на крашеный пол; пройдя под ситцевой занавеской; бледно-янтарный, медвяный, пахучий шведский пунш в бутылках с золотыми гроздьями винограда на ярлыках; пропахшую одеколоном, дешевой пудрой и керосином; до ворот, по бокам которых, кроме черных дощечек с вязью иероглифов, висела вывеска с безголовым офицерским мундиром прошлого века; дышали разложенные цветистыми горками тропические фрукты, убивая своим ароматом китайскую вонь; парусные шхуны и бриги, тяжелые китайские раскрашенные шаланды и корейские джонки, океанские пароходы Добровольного флота и военные корабли; этот странный, не русский город; выперли то пасхами, то куличами; из агонизировавшей России; из ощетинившейся зеленохвойной Сибири; из благодатного Крыма; с Кавказа; из Туркестана; через волнистые барханы Гоби; через жжёные Монгольские степи; по морщинистым лазурным зеркалам тропических морей; кудластыми вихрами и выгоревшими гимнастёрками колониальных мисс и шоколадных филиппинок; те же обязательные чахлые берёзки, как в какой-нибудь Малаховке под Москвою, та же не в меру бойкая валторна в оркестре; в пахучих сундучках Тун Зюй-куна; нашел большую красную коробку; вываренный в сахарной воде и очищенный от верхней морщинистой кожи громадный полупрозрачный женьшень; не русская — ленивая и мирная, а притаившаяся, настороженная, какая-то враждебная; Азию всё-таки чувствуешь; в руки белого дьявола; священный Корень; гений-охранитель; вздувается на кончике иглы над лампочкой коричневая слеза опиума; за низким столом красного дерева; после обычных вежливостей и чашек бледно-зеленого чая; вынул из пейтузы; окутавшая его пелена тяжелого сладкого дыма, выливавшаяся из массивной трубки; от самых Омских английских складов; китайский язык; китайской газеты «Последние Новости»;*

2) номинации, репрезентующие многонациональный образ города (23 примера, 30,66%): *хунхузы; манзы; китайцы; русские; корейцы; корейцев-макосеев; ходи в халатах и синих курмах, расстегнутых на медно-красной груди; ходи-китайцы; бородатый до самых глаз дядя в торбазах и оленьей кухлянке; оливковый поджарый итальянчик; точно топором рублённый янки-матрос; шныркие коротконогие японцы; белые лица; «юли-юли»; каждый человек, одетый в синюю курму и штаны с мотней; тигры уносили зазевавшихся голопузых корейчат; тошно от всех этих чуждых запахов и звуков, его потянуло туда, где были белые люди; скользкие черные фигуры, от которых так явственно пахло смертью; два китайских нищих; разный люд: многосемейных староверов-переселенцев, «шатунов» – искателей легкого счастья, военных в белых кителях, каторжную кандальную шпану;*

3) номинации, формирующие поэтику многонационального города-порта (9 примеров, 12%): *парусные шхуны и бриги, тяжелые китайские раскрашенные шаланды и корейские джонки, океанские пароходы Добровольного флота и военные корабли; торчали мачты парусников, опутанные нитями снастей, прилежно вывалили дымки пароходные трубы; в военном порту, среди туш больших военных кораблей и кружевных кранов, еле-еле дымил высокой трубой его «Сторож»; к причалам Золотого Рога пришвартовывались и снова уходили в моря; просторно расстилался великолепный рейд; у многочисленных причалов и пристани торчали мачты парусников, опутанные нитями снастей, прилежно вывалили дымки пароходные трубы; стояла на буйке, как одинокий привратник, игрушечная брандвахта; скользила, наклоняясь к воде, какая-то*

*белоснежная яхточка, будто кто медленно тянул ее на веревочке; сделали тогда больше девяноста верст на двухвесельной лодчонке;*

4) номинации, содержащие оценочную характеристику города (2 примера, 2,66%): *странный, не русский город; этот дикий, некультурный край*.

В характеристике Владивостока как морского города, города-порта преобладает положительная оценка (семантика света, размеренности, широкой панорамы города; использование формальных средств, в частности морфем, вносящих дополнительную коннотацию: *-очк-: яхточка; на веревочке*), положительно оцениваются и городские объекты: *бело-сахарный маячок; на высоком доме Центросоюза, выпиравшем белым боком над крышами*, жители: *белые люди; белые лица; лица же с резкими рембрандтовскими тенями – красивей, значительней*; в характеристике же элементов других культур доминирует семантика тьмы – *тьма*; *тяжёлый, злобный мрак*; *темные фигуры; темные переулки; черные дощечки с вязью иероглифов*.

Согласно авторскому замыслу, в текстах отчетливо прослеживается противопоставление Восток – Запад: *(7) Завершилось великое затмение России. /…/ Только один узкий светящийся серпик оставался на Дальнем Востоке* [Кадет Сева, с. 244]. *(8) /…/ сколько пламенных надежд лилось в него в двадцатых годах из агонизировавшей России, из ощетинившейся зеленохвойной Сибири, из благодатного Крыма, с Кавказа, из Туркестана, через волнистые барханы Гоби, через жжёные Монгольские степи и даже окружным путём – по морщинистым лазурным зеркалам тропических морей!..* [Кадет Сева, с. 243]. *(9) Вот зато на самом танцевальном круге чужого как будто и нет: те же обязательные чахлые берёзки, как в какой-нибудь Малаховке под Москвою, та же не в меру бойкая валторна в оркестре и тот же извечный вальс «Лесная сказка»* [Кадет Сева, с. 245]. Данный эффект достигается использованием синтаксических конструкций, содержащих антонимичные лексемы и стилистические фигуры – метафору и антитезу.

Эффект многолюдности достигается формальными средствами: преобладанием форм множественного числа: *(10) В ресторанчиках с цветными стеклами громыхал гонг, напрягая звук, и визжали дудки и однострунные скрипицы* [Корень жизни, с. 35], глаголами со значением звучания: *(11) В порту около «Сторожа» тарахтели цепями лебедки, галдели грузчики* [Последний рейс, с. 181] и синтаксическими конструкциями, содержащими фигуры речи (в частности – метафору, антитезу и сравнение): *(12) По всему чернильному простору Золотого Рога подмигивали — переговаривались на невидимых мачтах огоньки сигнальных фонарей* [Кадет Сева, с. 249], которые являются способом отражения в тексте фрагментов окружающего мира, событий действительности, опосредованно указывающим на авторскую позицию или восприятие событий персонажем.

Семантический компонент *поликультурность* 1) актуализируется частотностью лексем, указывающих на национальную и культурную принадлежность: *хунхузы; манзы; китайцы; русские; корейцы; ходи; итальянчик; янки-матрос; японцы; «юли-юли»; два китайских нищих; китайская газета; японские броненосцы;* 2) или выражен иносказательно: *белые лица; каждый человек, одетый в синюю курму и штаны с мотней; белые люди; скользкие черные фигуры.*

Кроме того, *поликультурность*, являясь неотъемлемым компонентом авторского замысла, в тексте выполняет ряд функций: во-первых, выступая в своем прямом значении, показывает многонациональный характер движения во Владивостоке, во-вторых, на более глубоком уровне имплицитного выражения авторской позиции, тесно взаимодействуя с семантической доминантой *движение*, отражает движение политических режимов во Владивостоке и Приморье: *японцы, кишевшие во всех концах города, расползшиеся по всем окрестным пороховым складам и фортам могучей прежде крепости; японцы обманули и, сторговавшись, пропустили красных; висела вывеска с безголовым офицерским мундиром прошлого века; метались шампуньки с людьми, для которых попасть к красным значило идти под расстрел; появились партии инженеров; а в 91-м году новый город соизволил посетить сам Государь Наследник Цесаревич*.

Наконец, семантическая доминанта *поликультурность* оформляет композиционную структуру произведений М.В. Щербакова. Так, рассказ «Корень жизни» начинается с китайской поговорки «*Где женьшень, там и тигры*», вынесенной в эпиграф произведения и отражающей связь между корнем жизни и тиграми в китайском сознании. В китайском сознании существует уважение к корню и стойкая уверенность в том, что женьшень может найти только достойный: «Как дался в руки белого дьявола священный Корень? Как допустил это гений-охранитель?» – размышляет Тун Зюй-кун. Ради корня человек может нарушить грани дозволенного, люди будут драться, как тигры, и это находит отражение в тексте: рассказ начинается с убийства Ли Фу-линя из-за лекарственного корня. Эффект поликультурности достигается высокой частотностью лексем *женьшеньщик, фанзушка, женьшень, корень, Хай-Шэнь-Вей* и, кроме того, частотностью фразеологизма «голубой фазан» (= женьшеньщик). В тексте описано перемещение Корня Жизни от Цзян-Куя к Киму-корейцу и нашедшему корень Николаю Тимофеевичу, а кульминацию сюжета составляют попытки Николая Тимофеевича продать женьшень – здесь культурные смыслы актуализируются лексемами *китаец, американцы, ходя, иена, китаеза, Пекин* – и уйти от преследования (эффект достигается стилистическими средствами: использованием метафоры и антитезы: *Белые лица исчезли так же, как и крашеные дома; белые люди, а не эти скользкие черные фигуры, от которых так явственно пахло смертью*). При этом перемещение в пространстве сопряжено с четко выраженной авторской позицией и передается в тексте лексически, с помощью топонимов, и синтаксически – преобладанием конструкций, содержащих оценочную характеристику города: *Выйдя на Светланку, он невольно оглянулся вправо: там, вверху и между геометрическими утесами домов, еще пылала яростно заревая щель, раздавленная плоскими чернильными тучами* [Корень жизни, с. 35]. В финале рассказа эффект поликультурности достигается преобладанием лексем *китайский, лекарства, женьшень, ходя*, имен собственных (включая топонимы): *Тун Зюй-кун, Ли Кинь-хи, Хай-Шэнь-Вей, Шань-си*, символизирующих уход Корня Жизни из Владивостока и России.

Таким образом, в произведениях М.В. Щербакова о Владивостоке мы обнаружили взаимодействие двух семантических доминант – *поликультурности* и *движения*. Каждая из названных доминант обладает самостоятельной значимостью, проявляющейся на лексическом, синтаксическом и стилистическом уровнях. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что семантическая доминанта *поликультурность* является ключевым компонентом реализации авторского замысла и репрезентации образа города Владивостока в произведениях М.В. Щербакова.

***Примечание:***

[1] примеры цитируются по: Щербаков М.В. Одиссеи без Итаки/ Повесть, рассказы, очерки, стихи, переводы/ Сост., комм. и вступит. ст. А. Колесова (Серия «Восточная ветвь») Владивосток: Рубеж, 2011. 480 с.

Библиографический список


1. Колодий Н.А. Локальные тексты в фокусе современной урбанистики. *Вестник Томского государственного университета.* 2021; № 44: 25–47.
2. Милянчук Н.С. К вопросу о «географической» типологии текстов: существует ли «дальневосточный» текст? *На перекрёстках филологических дорог:* сборник статей к юбилею доктора филологических наук профессора Елены Александровны Первушиной. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2014: 177–185.
3. Треблер С.М. Одесский «локальный» текст в прозе Дины Рубиной. *Русский язык: прошлое, настоящее, будущее* (аннотированные доклады, презентации, статьи). Санкт-Петербург, 2022: 404–408.
4. Пугачева Е.Н. Функционирование топонимов в очерках М.В. Щербакова «Одиссеи без Итаки». *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 430–433.
5. Щербаков М.В. *Одиссеи без Итаки*. Повесть, рассказы, очерки, стихи, переводы. Владивосток: Рубеж, 2011.
6. Мукаржовский Я. Литературный язык и поэтический язык. *Пражский лингвистический кружок*: сборник статей. Москва: Прогресс, 1967.
7. Гак В.Г. Номинация. *Большая советская энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1969–1978.
8. Лотман Ю.М. Символика Петербурга и проблемы семиотики города. *Семиотика города и городской культуры*: Санкт-Петербург. Тарту: Тартуский университет, 1984: 30–45.
9. Топоров В.Н. *Петербургский текст русской литературы: избранные труды*. Санкт-Петербург: Искусство СПБ, 2003.


References


1. Kolodij N.A. Lokal'nye teksty v fokuse sovremennoj urbanistiki. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2021; № 44: 25-47.
2. Milyanchuk N.S. K voprosu o «geograficheskoj» tipologii tekstov: suschestvuet li «dal'nevostochnyj» tekst? *Na perekrestkah filologicheskih dorog:* sbornik statej k yubileyu doktora filologicheskih nauk professora Eleny Aleksandrovny Pervushinoj. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2014: 177-185.
3. Trebler S.M. Odesskij «lokal'nyj» tekst v proze Diny Rubinoj. *Russkij yazyk: proshloe, nastoyaschee, buduschee* (annotirovannye doklady, prezentacii, stat'i). Sankt-Peterburg, 2022: 404-408.
4. Pugacheva E.N. Funkcionirovanie toponimov v ocherkah M.V. Scherbakova «Odissei bez Itaki». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 430-433.
5. Scherbakov M.V. *Odissei bez Itaki*. Povest', rasskazy, ocherki, stihi, perevody. Vladivostok: Rubezh, 2011.
6. Mukarzhovskij Ya. Literaturnyj yazyk i po`eticheskij yazyk. *Prazhskij lingvisticheskij kruzhok*: sbornik statej. Moskva: Progress, 1967.
7. Gak V.G. Nominaciya. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969-1978.
8. Lotman Yu.M. Simvolika Peterburga i problemy semiotiki goroda. *Semiotika goroda i gorodskoj kul'tury*: Sankt-Peterburg. Tartu: Tartuskij universitet, 1984: 30-45.
9. Toporov V.N. *Peterburgskij tekst russkoj literatury: izbrannye trudy*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo SPB, 2003.


*Статья поступила в редакцию 02.02.23*

УДК 811 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-422-424

***Shatokhina V.S.,*** *teacher, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); teacher, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Viktoria_mamaafrika@mail.ru, VSShatokhina@fa.ru*

**THE FEMALE IMAGE IN SWAHILI PROVERBS.** The female image based on Swahili proverbs and sayings is depictured in the article. Frequency of using different lexicological units expressing the meaning of "woman" is analysed. Results of quantitive analyses show that the most usual of them are *mke* 'wife', *mama* 'mother', *mwanamke* 'woman'. The article explains the potential objectives for these results, i.e. historically based social status of women. Using the examples of the proverbs that are found during the study levels of female image are described. They are linguosocial, linguobiological and psycholinguistics levels. The work reveals the main features of an East African woman that are reconstructed from the proverbs: charity, hard-working nature, bounceability, mercantilism, proneness to conflict. The female image depicted in modern Swahili prose is also shortly described. The main reasons of the differences between the images are listed. The issue of gender disparity is briefly lightened in terms of modern novels written by Kenyan authors.

*Key words:* **woman, female image, Swahili, proverbs and sayings, gender disparity.**

***В.С. Шатохина,*** *преп., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Viktoria_mamaafrika@mail.ru, VSShatokhina@fa.ru*

# ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В ПОСЛОВИЦАХ ЯЗЫКА СУАХИЛИ

В статье рассматривается образ женщины на основе пословиц и поговорок языка суахили. Анализируется частотность употребления различных лексических единиц, выражающих сему «женщина» в пословицах: количественный анализ доказывает наиболее продуктивное употребление лексем *mke* 'жена', *mama* 'мать', *mwanamke* 'женщина'. Приводится возможное обоснование полученных результатов – исторически обусловленный социальный статус женщины. На примере обнаруженных среди пословичного фонда паремий показано, какие уровни женского образа можно выявить: лингвосоциальный, лингвобиологический и лингвопсихологический, а также обозначены конкретные черты, характерные для образа восточноафриканской женщины в пословицах: милосердие, трудолюбие, жизненная стойкость, меркантильность, конфликтность. Проводится аналогия с образом женщины, описанным в современной прозе на языке суахили. Обозначены причины различия сопоставляемых образов. В статье также уделяется внимание вопросу гендерного неравенства в восточноафриканском обществе на материале современной кенийской прозы.

*Ключевые слова:* **женщина, образ женщины, пословицы и поговорки, суахили, гендерное неравенство.**

Целью данной статьи является описание образа женщины на материале пословиц и поговорок языка суахили, являющихся частью древнейшего фольклорного пласта. Для достижения поставленной цели были обозначены следующие задачи: выявить способы лексической реализации семы «женщина» в пословицах суахили, определить частотность употребления выявленных лексем, обозначить, какие аспекты женского образа имеют в пословичных текстах первостепенное значение и назвать возможные причины. Актуальность работы обусловлена фактом несовпадения выражения универсальных культурных параметров у различных народов мира, что осложняет межкультурное общение и затрудняет понимание таких специфических единиц языка как паремии, которые и без того бывают часто трудны для перевода ввиду своих лингвистических особенностей. Теоретическая значимость статьи обусловлена возможностью сопоставления составленного в ходе исследования суахилийских пословиц образа женщины с современным взглядом на роль женщины в восточноафриканском обществе. Практическая значимость работы заключается в корректном использовании проанализированных пословичных единиц и осознании исторической глубины вопроса гендерных взаимоотношений. Научная новизна данной статьи не оставляет сомнений, поскольку пословицы и поговорки суахили исследуются автором впервые в отечественной африканистике, комплексных зарубежных исследований по данной тематике также не проводилось. Все пословицы были переведены автором на русский язык впервые. В ходе исследования был использован ряд теоретических работ, способствующих решению поставленных задач и позволяющих использовать для этого комплексный подход: монография Н.А. Ксенофонтовой, Н.Ю. Ильиной, И.Г. Татаровской на смежную тему «Женщины и культура. Африканские традиции. Современные тенденции», статья С.Б. Белецкого, содержащая современные данные по социалогическому аспекту изучаемой темы, «Сопоставительный анализ культурных параметров России и Танзании», статьи А. Ринканья (A. Rinkanya), освещающие восприятие женского образа в современной суахилийской прозе "New types of female characters in Kwani? – short stories", "Shifting Sands by Moraa Gitaa: problems of modern Kenya from a female perspective", "Mixed marriage in Kenyan women's novel". В качестве теоретической базы по паремиологии использовались работы Г.Л. Пермякова «Пословицы и поговорки народов Востока: систематизированное собрание изречений двухсот народов" и Я. Кнапперта "Swahili Proverbs". В качестве источника паремий использовался собственный электронный корпус пословиц и поговорок суахили, включающий в себя более четырех тысяч единиц.

Погружаясь в анализ столь узкой категории пословичных изречений, необходимо учесть некоторые экстралингвистические факторы, которые, без сомнения, оказали влияние на формирование образа женщины в фольклоре, а именно – социальное положение женского пола в африканском обществе. «Исследуя африканские реалии с древнейших времен до нашего времени, можно со всей уверенностью утверждать, что именно женщина всегда являлась цементирующим началом любого африканского социума, ибо она выступает и как прародительница, хранительница домашнего очага и морально-нравственных устоев семьи, и как носительница и защитница духовных сил и культурных ценностей общества» [1, с. 9–10]. Говоря об африканской культуре в целом, не стоит недооценивать место женщины. Именно поэтому работы многих исследователей, в том числе литературоведов, посвящены теме раскрытия женского образа и сопряженного с ним вопроса гендерных взаимоотношений, например, публикации кенийских ученых А. Ринканья и В. Кабира (W. Kabira). Для многих современных восточноафриканских писателей, в особенности писательниц, тема положения женщины в обществе, рассматриваемая под разным углом, становится главной в их творчестве. Например, тема смешенных браков «помогает решить (или, по крайней мере, сократить) гораздо более важные, первостепенные социальные проблемы, такие как трайболизм, ксенофобия, узость взглядов в вопросах этнического и социального характера» [2, с. 145]. «Несмотря на то, что большинство африканских традиционных обществ развивались в рамках патриархата, женщинам удавалось создавать свою культурную нишу, сохраняющую и воспроизводящую матриархатную матрицу и даже свою женскую идеалогию, противостоящую мужской доминанте в семье, общине, государстве» [1, с. 110]. Неудивительно, что хоть и завуалированная, но очевидная значимость женского начала нашла свое отражение в пословицах и поговорках суахили.

Специалисты, занимающиеся исследованием паремий, неоднократно говорили о многогранности тем, затрагиваемых в народных мудростях. Как отмечает Г.Л. Пермяков, одним из наиболее известных способов классификации пословиц и поговорок, наряду с алфавитным, является лексическая (энциклопедическая) классификация, предполагающая распределение пословиц по ключевым словам, из которых она состоит, т. е. разграничивающая паремии, учитывая различные семантические поля [3, с. 9]. Так, Я. Кнапперт выделяет в изучаемом им пословичном фонде языка суахили такие семантические поля, как бедность, человеческая натура, женщина, рабство, любовь и брак, идеал общества [4, с. 13–18]. В уникальном электронном корпусе суахилийских пословиц университета Иллинойз среди прочих разделов также присутствует раздел "Women". Кроме того, составители сборников пословиц на различных языках мира часто уделяют внимание вопросу освещения образа женщины как наиболее поэтичной и волнующей теме даже среди такого архаичного фольклорного пласта, как паремии [5].

Пословицы, относящиеся к семантическому микрополю «женщина», представляют собой часть макрополя «человек», ядром которого является архисема *mtu* 'человек'. Однако часто в паремиях непосредственное указание на соответствующую лексему «женщина» приобретают некоторые более конкретные варианты. Если обратиться к лексической реализации семы «женщина» в языке суахили, можно обнаружить следующие ее варианты:

*1) mwanamke* 'женщина'

*Mwanamke ni kama maji ya dafu, hayapendezi ila dafuni mwakwe.* 'Женщина – как кокосовое молоко, хорошо только в молодом кокосовом орехе'.

*Wanawake uchungu wao u nyongani [mwao].* 'Женская боль – в бедрах'.

*Hakuna anayemshinda mwanaume kama mwanamke*. 'Никто не превзойдёт мужчину так, как женщина'.

2) *bibi* 'госпожа'

*Bibi mzuri hakosi kilema.* 'И красивая женщина имеет недостаток'.

3) *msichana* 'девушка'

*Hutamkuta msichana anayejidharau.* 'Нет такой девушки, которая сама себя презирает'.

4) *mama* ‘мама’

*Mama ni mama ajapokuwa rikwama.* ‘Мама – это мама, даже если она стала в тягость’.

*Mama kwa mwanawe, mtoto kwa mamaye.* ‘Мама – для своего ребенка, ребенок – для своей матери’.

5) *mke* ‘жена’

*Mke mwenye adabu ni fahari kwa mumewe.* ‘Жена кроткого нрава – гордость для мужа’.

*Mke mzuri halindwi.* ‘Красивую жену трудно сберечь’.

6) *dada* ‘сестра’

*Mke ni dada mdogo.* ‘Жена – что младшая сестра’.

*Mwenye dada hakosi shemeji.* ‘У кого есть сестра, будет и шурин’.

7) *binti* ‘дочь’

В пословицах фигурируют почти все приведенные выше наименования женского пола, но с разной степенью частотности. В процессе исследования для подсчета частотности употребления данных лексем в пословичных текстах применялась программа Antconc, с помощью которой был проанализирован специально составленный корпус пословиц и поговорок суахили, за основу которого был взят электронный ресурс пословиц Университета Иллиной, куда вошли около 4 800 пословичных единиц [6]. Числовые результаты анализа приведены ниже в табл. 1.

Таблица 1

Частотность употребления лексем

| Лексема | Количество пословичных единиц |
|---|---|
| *mke* ‘жена’ | 53 |
| *mama* ‘мама’ | 44 |
| *mwanamke* ‘женщина’ | 25 |
| *bibi* ‘госпожа’ | 7 |
| *dada* ‘сестра’ | 2 |
| *msichana* ‘девушка’ | 2 |
| *binti* ‘дочь’ | 0 |

Проделанная работа позволила сделать вывод о том, что наиболее продуктивными для паремий из всех лексем, именующих женский пол, являются лексемы *mke* ‘жена’, *mama* ‘мама’, *mwanamke* ‘женщина’. Распределение данных наименований по частоте употребления оказалось вполне логичным: именно ‘жена’ и ‘мать’ встречаются в пословичных текстах чаще остальных, что говорит о стремлении паремий подчеркнуть важность этих социальных категорий в контексте межличностных отношений. Возникает вопрос: почему именно социальные роли жены и матери выходят на первый план? Вероятно, кроме того, что доктрины традиционных религий мусульманства и христианства диктуют первостепенность роли жены и предназначение женщины в продолжении рода, важную роль играет и коллективистский тип культуры, к которому относится население Восточной Африки. «Само представление о структуре общества в Танзании опирается на концепт семейного родства *jamaa* ‘родня’ <…> Стоит отметить, что в отличие от русского концепта «семья», концепт *jamaa* включает в себя не только близких, но и дальних родственников, а также еще не родившихся и уже умерших членов рода <…> Иными словами, семья мыслится как большая и потенциально открытая группа людей, служащих прототипом государства» [7, с. 162]. В этой связи центральная роль жены приобретает высокий статус и поощряется членами социума как шаг на пути к созданию крепких связей в обществе в целом.

Семантические периферические компоненты, употребляемые в пословицах, позволяют раскрыть семантическую нагруженность микрополя «женщина» на уровне трех областей исследования: лингвобиологического (рождение детей, биологические потребности), лингвосоциального (взаимодействие личности с микро- и макросоциумом) и лингвопсихологического (психологические особенности женщины как индивидуума, черты характера, личностные характеристики, духовные потребности).

Говоря о лингвобиологическом и лингвосоциальном уровнях, можно обозначить две основные роли женщины, о которых говорится в пословицах: жена, мать. Высокая частотность употребления данных лексем связана не только со значимостью статусов жены и матери в обществе. Любая пословица является дидактическим наставлением в различного рода жизненных ситуациях, а в случае с пословицами о женщинах на первый план выходят мудрые советы в делах семейных. То есть пословицы, являясь отражением потребности общества в морализации женского пола, в своих кратких наставлениях делают акцент на том, как женщине стать в первую очередь достойной женой, а затем хорошей матерью. Благодаря семантическому анализу обнаруженных примеров пословиц можно обозначить основные качества, которые ценятся в жене:

– забота о семье, о доме:

*Mke ndiye ufunguo wa nyumba.* ‘Жена и есть ключ от дома’;

– повиновение мужу:

*Mke mzuri humtii mumewe.* ‘Хорошая жена слушается своего мужа’.

При этом многие пословицы адресованы не только женщинам, но и мужчинам, обучая премудростям взаимоотношений с женами.

*Mke kito chema.* ‘Жена – драгоценный камень’.

*Mume ni kazi, mke ni nguo.* ‘Муж – это работа, жена – одежда’.

Поскольку 50% материковой части Танзании и все население острова Занзибар являются последователями мусульманской религии, тема многоженства также не могла остаться не затронутой в пословичных текстах. Вопросы непростых взаимоотношений внутри мусульманской семьи очень тонко подмечены в суахилийских паремиях.

*Mke mpya hana dawa, dawa yake upya wake/mapendo yake.* ‘У новой жены нет лекарства, её лекарство – это новизна/её любовь’.

*Mke wa kwanza ni kama mama.* ‘Первая жена, как мать’.

*Mkeka mpya haulaliwi vema.* ‘На новой циновке и спать неудобно’.

Примеры, входящие в данный раздел пословиц о женщинах, звучат особенно «колко», однако именно пословица помогает в подобных жизненных ситуациях избежать конкретики, и в то же время четко передать мысль и эмоции.

Обширный пласт суахилийских паремий воспевает материнство.

*Mama hamkani mwanawe japo awe kilema.* ‘Мама не отвергает ребенка, даже если у него есть недостаток (недуг)’.

*Mke mbaya, mpe mwana na mbeleko.* ‘Плохой жене отдай ребенка и пелёнку’.

*Licha ya uchungu, wanawake hawaishi kutamani kuzaa.* ‘Несмотря на боль, женщины не могут жить, не желая родить ребенка’.

Если говорить о лингвопсихологическом уровне, невзирая на социальный статус женщины, можно выделить как положительные, так и отрицательные черты характера женского пола, упоминающиеся в пословичных текстах:

– милосердие:

*Mjane wa mji ni mkengwa (mke+ngwa).* ‘Окно для города – это женщина, которая всем помогает’;

– стремление к красоте и любовь к украшению внешности:

*Uzuri wa mwanamke ni nguo.* ‘Красота женщины в её одежде’;

– трудолюбие:

*Wanawake hufanya kazi zote; wanaume hufurahi.* ‘Женщины обычно делают всю работу, а мужчины радуются (жизни)’;

– жизненная стойкость и умение приспособиться к ситуации:

*Mwanamke ni muhogo, popote unapotupwa unaota.* ‘Женщина – как маниок, растёт везде, где ни бросишь’;

– меркантильность:

*Kina cha moyo wa mwanamke ni mfuko wa mumewe.* ‘Глубина сердца женщины измеряется карманом её мужа’.

*Mke atasahau kufua shati lake, lakini hasahau kupokea bahasha.* ‘Жена забудет постирать рубашку мужа, но не забудет принять конверт’;

– конфликтность:

*Mwanamke abadan haridhi.* ‘Женщина всегда недовольна’.

Семантический анализ суахилийских пословичных текстов показал, что значительная их часть имеет отрицательную коннотацию, содержит критику в адрес женщины, чаще всего в этих случаях речь идет о жене. Составитель сборника «Женщина в пословицах и поговорках народов мира: Любовь. Красота. Супружество. Дети. Разноцветье» в своем сборнике попытался ответить на вопрос: «Почему едва ли не у всех народов мира так много «злых», крайне негативных пословиц и поговорок о женщине?» [5, с. 5]. Однако подобная тенденция в суахилийских пословицах менее очевидна, чем в других языках мира.

При рассмотрении пословиц и поговорок, относящихся к микрополю «женщина» в суахили, невольно встает вопрос о гендерных взаимоотношениях и равноправии полов в обществе, поскольку чаще всего женщина рассматривается именно как член социума в широком или узком смысле, т. е. как часть семьи. В целом в современной Танзании можно говорить о гендерном равноправии, что доказывает хотя бы тот факт, что в 2021 году к власти пришла первая женщина-президент Самия Сулуху Хассан. Существует также немало общественных организаций, которые продолжают бороться за права женщин. Если обратиться к параметрической модели Гирта Хофстеда, которая выражает соотношение основных ценностей общества, являющихся сущностью национальных культур, можно обнаружить что Танзания и Россия имеют схожие параметры маскулинности (40 и 36 соответственно) и относятся к феминным культурам, т. е. социальные роли полов в этих странах различаются незначительно, от женщины уже не ожидают, что ее главная социальная роль – быть лишь хранительницей очага [7, с. 158–164]. Тем не менее в пословичных текстах суахили мы наблюдаем обратное: от женского пола ожидают проявление скромности, целомудрия, мягкости и заботы о качестве жизни семьи, а от мужчины, напротив, ожидается проявление силы, настойчивости и заботы о семейном материальном благополучии. Объясняется данный факт тем, что большая часть пословиц и поговорок являются частью архаичного фольклорного пласта. Некоторые из них были сложены еще в дописьменный период, являлись выдержками из комментариев к публичному чтению Корана на площадях мусульманского Занзибара, ведь именно там, в центре торговли и культуры, проживали наиболее грамотные представители общества суахили. Подобные изречения приобретали особый авторитет и прочно оседали в речи, они были доступны даже для тех слоев населения, которые ввиду неграмотности не могли читать священную книгу самостоятельно и оперировали подобными паремиями как четким руководством для построения

семейно-брачных отношений. Семантический анализ пословиц суахили показывает, что значительная их часть является именно руководством к становлению образцовой жены-мусульманки, хотя их посыл вовсе не противоречит общечеловеческим принципам женской нравственности, а значит – с успехом может быть применим и последователями других религий.

Неудивительно, что образ женщины, составленный из различных пословичных единиц, и собирательный женский образ современной суахилийской романистики значительно отличаются, ведь их отделяют века истории и возможности жанров. Так, в романах современной кенийской писательницы Мораа Гитаа (Moraa Gitaa), написанных в первые десятилетия XXI века, все зло, которым больно современное общество, рассматривается сквозь призму женских судеб. В этих произведениях образ современной женщины может быть, пожалуй, сравнен с Жанной Д'Арк по степени несправедливости и шквалу перипетий, которые приходится преодолевать: героини М. Гитаа сильные, страдающие, но все превозмогающие женщины. Как пишет исследователь А. Ринканья об одном из наиболее значимых романов «Зыбучие пески» (2012), это «<…> история четырех подруг, молодых кенийских женщин различного происхождения – африканского, индийского и арабского – позволяет автору осветить широкий круг проблем кенийского социума на рубеже двух столетий, от затрагивающих общество в целом – нищета, терроризм, политическая зависимость от внешних сил, этническая ксенофобия, коррупция – до специфически «женских», таких как гендерное неравенство, обрезание, полигамия, сексуальное преследование» [8, с. 301].

В романах М. Гитаа, несмотря на острые социальные проблемы, поднимаемые автором, основное внимание все-таки привлекает психологический мир героинь, который явно превалирует над теми ролями, которые они играют в обществе. Этот акцент, пожалуй, составляет принципиальное отличие взгляда на женский образ в романистике и фольклоре: женщина рассматривается не просто как жена и мать, а как человек с богатым внутренним миром, достойный уважения и восхищения. Пословицы и поговорки, в свою очередь, лишь изредка упоминают о психологических аспектах женского пола, но в большинстве случаев содержат указание на ее социальный статус, тем самым невольно акцентируя внимание на том, что женщина – лишь часть социума, а не самоценная личность. Это подтверждают и результаты количественного анализа корпуса пословичных текстов: лексемы «жена» и «мать» употребляются значительно чаще остальных, что обусловлено, вероятно, отношением африканского общества к женщине в период появления паремий и потребностью общества в воспитании женщины как образцовой жены и матери для укрепления внутрисоциальных связей. Однако некоторые особенности, связанные с восприятием женского образа, все-таки присутствуют как в паремиях, так и в романах: вопросы гендерного неравенства в определенной мере продолжают волновать традиционное африканское общество, что проявляется на различных уровнях культуры, в том числе в пословицах и современных романах. Интересно, что одна из героинь «Зыбучих песков» с горечью вспоминает истины, к которым приучена с детства своим отцом кикуйю, и говорит об этом именно в форме пословиц: «Шея никогда не перепрыгнет голову», «Женщина – это неприятность», «Женщины – это скот, а не люди» [8, с. 315].

Современная проза отзывчиво реагирует на социальные трансформации, отражая актуальные идеологические тенденции. По словам А. Ринканья, которая проанализировала процесс изменения женского образа в кенийской литературе с 1960-х годов до наших дней, в коротких рассказах, написанных молодыми литераторами после 2000 года, кроме образа «женщины-жертвы, находящейся под мужским давлением», появляются новые популярные типы героинь: «это молодая городская девушка с различной жизненной предысторией и чаще несвязанная семейными узами (в том числе брачными), которая пытается построить для себя независимую жизнь в современном мире, где мужчины все еще доминируют» [9, с. 209]. Паремиалогический фонд любого языка по своей жанровой природе является консервативным пластом фольклора, однако и он реагирует на процессы, происходящие в обществе: те или иные пословичные единицы могут устаревать, а взамен появляться новые. Проведенный анализ выявил те пословицы и поговорки, которые, скорее, являются данью прошлого, хотя и остаются актуальными в определенном контекстуальном дискурсе. В перспективе интересно проследить, какие новые суахилийские паремии, раскрывающие образ современной африканской женщины, войдут в употребление в ближайшем будущем, и сопоставить данный образ с тем, который был составлен в ходе данного исследования.

Библиографический список


1. Ксенофонтова Н.А., Ильина Н.Ю., Татаровская И.Г. *Женщины и культура. Африканские традиции. Современные тенденции*. Москва: Институт Африки РАН, 2021.
2. Rinkyana A. Mixed marriage in Kenyan women's novel. *Под небом Африки моей. История, культурв, языки народов Африки,* Москва: Ключ-С, 2015; Выпуск 7: 135–146.
3. Пермяков Г.Л. *Пословицы и поговорки народов Востока: систематизированное собрание изречений двухсот народов*. Москва: Либроком, 2015.
4. Knappert J. *Swahili Proverbs: Queen City Printers*. Vermont, 1997.
5. Гейвандов Э.А. *Женщина в пословицах и поговорках народов мира: Любовь. Красота. Супружество. Дети. Разноцветье*. Москва: Гелиоцентр, 1995.
6. *Swahiliproverbs: Methali za Kiswahili.* Available at: http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/introduction%20to%20listing.html
7. Белецкий С.Б. Сопоставительный анализ культурных параметров России и Танзании. *Под небом Африки моей. История, культура, языки народов Африки,* Москва: Ключ-С, 2015; Выпуск 7: 158–165.
8. Rinkyana A. Shifting Sands by Moraa Gitaa: problems of modern Kenya from a female perspective. *Под небом Африки моей. История, культура, языки народов Африки,* Москва: Ключ-С, 2020; Выпуск 9: 301–317.
9. Rinkyana A. New types of female characters in Kwani? – short stories. *Под небом Африки моей. История, культура, языки народов Африки*, Москва: Ключ-С, 2018; Выпуск 8: 202–215.


References


1. Ksenofontova N.A., Il'ina N.Yu., Tatarovskaya I.G. *Zhenschiny i kul'tura. Afrikanskie tradicii. Sovremennye tendencii.* Moskva: Institut Afriki RAN, 2021.
2. Rinkyana A. Mixed marriage in Kenyan women's novel. *Pod nebom Afriki moej. Istoriya, kul'turv, yazyki narodov Afriki,* Moskva: Klyuch-S, 2015; Vypusk 7: 135-146.
3. Permyakov G.L. *Poslovicy i pogovorki narodov Vostoka: sistematizirovannoe sobranie izrechenij dvuhsot narodov*. Moskva: Librokom, 2015.
4. Knappert J. *Swahili Proverbs: Queen City Printers*. Vermont, 1997.
5. Gejvandov `E.A. *Zhenschina v poslovicah i pogovorkah narodov mira: Lyubov'. Krasota. Supruzhestvo. Deti. Raznocvet'e.* Moskva: Geliocentr, 1995.
6. *Swahiliproverbs: Methali za Kiswahili.* Available at: http://swahiliproverbs.afrst.illinois.edu/introduction%20to%20listing.html
7. Beleckij S.B. Sopostavitel'nyj analiz kul'turnyh parametrov Rossii i Tanzanii. *Pod nebom Afriki moej. Istoriya, kul'tura, yazyki narodov Afriki,* Moskva: Klyuch-S, 2015; Vypusk 7: 158-165.
8. Rinkyana A. Shifting Sands by Moraa Gitaa: problems of modern Kenya from a female perspective. *Pod nebom Afriki moej. Istoriya, kul'tura, yazyki narodov Afriki,* Moskva: Klyuch-S, 2020; Vypusk 9: 301-317.
9. Rinkyana A. New types of female characters in Kwani? – short stories. *Pod nebom Afriki moej. Istoriya, kul'tura, yazyki narodov Afriki*, Moskva: Klyuch-S, 2018; Vypusk 8: 202-215.


*Статья поступила в редакцию 03.02.23*

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-424-426

***Azizova S.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Humanitarian Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

**THE USE OF COLOR-ADJECTIVES IN WORKS OF ENGLISH WRITERS.** In recent years, names of colors have attracted increasing attention in both Russian and foreign linguistics. A significant number of works have appeared in which color meanings are studied in different languages and from different positions. Works on the study of the structure of a semantic field of color meanings are being published. Names of colors are studied as a system of lexical units, where all color designations correspond to the spectrum as a whole. Recently, there have been works exploring the role of color names as one of the expressive means in the language of some writers. Adjectives expressing the basic concepts of color receive in the process of linguistic development the ability to designate other concepts and may have, in addition to color, other diverse meanings. Adjectives in these meanings are characteristics of actions, character traits, various feelings and traditions. In the works of famous English writers, such as Agatha Christie, G.E. Bates, E.M. Forster, there is a fairly wide use of color-signifying vocabulary. Their creativity is distinguished by a love of clean and bright colors. In their poetic works, there is an in-depth perception of color with the most subtle impressions of the real world. For each author, these combinations occur with different intensity, but they are all used to characterize a particular character, and for the integral compilation of an artistic image, are

used in combination with other features of the hero's appearance. Exploring the poetic texts of English authors and the color designations they use, we believe that the adjectives of color designations contribute to the expression of their inner world, images that permeate all their works. The analysis of English literary texts shows that the red color and its shades are most actively used in this language.

*Key words:* **English, adjectives, color-signifying vocabulary, semantic features, functioning, color detailing, synonymous lexemes.**

***С.М. Азизова**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

# УПОТРЕБЛЕНИЕ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ-ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АНГЛИЙСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

В последние годы названия цвета привлекают к себе все большее внимание как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике. Появилось значительное количество работ, в которых цветообозначения изучаются в разных языках и с разных позиций. Выходят в свет работы по изучению структуры семантического поля цветообозначений. Названия цвета изучаются как система лексических единиц, где все цветообозначения соотносятся со спектром в целом. В последнее время появляются работы, исследующие роль названий цвета как одного из выразительных средств в языке некоторых писателей. Прилагательные, выражающие основные понятия цвета, получают в процессе языкового развития способность обозначать другие понятия и могут иметь, помимо цветовых, иные разнообразные значения. Прилагательные в этих значениях выступают характеристиками действий, черт характера, различных чувств и традиций. В творчестве известных английских писателей, таких как Агата Кристи, Г.Э. Бейтса, Э.М. Форстера наблюдается достаточно широкое использование цветообозначающей лексики. Их творчество отличается любовью к чистым и ярким краскам. В их поэтических произведениях ощущается углубленное цветовосприятие тончайшими впечатлениями от реального мира. У каждого автора эти сочетания встречаются с разной интенсивностью, но все они используются для характеристики того или иного персонажа и для целостного составления художественного образа, используются в комплексе с другими чертами внешности героя. Исследуя поэтические тексты английских авторов и используемые ими цветообозначения, мы полагаем, что прилагательные цветообозначения способствуют выражению их внутреннего мира, образов, которыми пронизаны все их произведения. Анализ английских художественных текстов показал, что в указанном языке наиболее активно используется красный цвет и его оттенки.

*Ключевые слова:* **английский язык, прилагательные, цветообозначающая лексика, семантические особенности, функционирование, детализация цвета, синонимичные лексемы.**

Наиболее ценным свойством человеческого ощущения считается его умение распознавать цвета. Данное умение дает возможность человеку более качественно и всесторонне изучать действительность, среду обитания, точнее определяться в нем, гораздо лучше осмысливать и во всех подробностях видеть происходящие преобразования в предметах, действиях и явлениях. Отмеченное позволяет определить ресурсы человека в трудовой сфере, совершенствует и обогащает его духовную жизнь.

Зрительные ощущения человека неразрывно связаны с мышлением, так как мышление человека речевое, словесное, то в языках возникают специальные слова, которые обозначают цвет.

Возникновение в коммуникации наименований для цвета объясняется прикладным значением и их роли в социуме. Многие языки имеют очень насыщенный цветовой перечень. Уровень его разграничения находится в поле зрения человека и напрямую зависит от его практических интересов.

Все цветовое многообразие распадается на цвета неокрашенные, ахроматические – белый, серый, черный и хроматические, к которым относятся цвета солнечного спектра.

Существует также деление цветов на теплые и холодные, которое основывается на том, что цвета красно-желтой части спектра напоминают цвет накаленных тел, огня, а цвета синего конца спектра напоминают цвет воды, льда, металла.

На цветовые восприятия народа влияет его историческое развитие, весь быт. Значительную роль в своеобразном восприятии цветов людьми сыграла символика – толкование цвета. Народ с древних времен приписывал цветам символическое значение. Приписывание цветам особых свойств не всегда было одинаковым у разных народов и менялось в течение эпох.

Актуальность темы исследования объясняется недостаточной разработанностью особенностей употребления прилагательных-цветообозначений в художественной (поэтической) речи английского языка.

Данная проблема имеет и лингвокультурологическое значение, так как в прилагательных-цветообозначениях может быть заложена этнокультурная информация. Решение проблемы функционирования цветообозначающей лексики в поэтической речи может дать определенную информацию, имеющую отношение к проблеме «человек в языке и культуре».

Основной целью данной работы является системно-комплексное исследование цветообозначающей лексики в английской художественной литературе. В связи с этим в работе дается функционально-семантическая характеристика прилагательных-цветообозначений и особенности их функционирования.

Конкретные задачи работы определяются указанной целью и сводятся к следующему:

– функционально-семантическая характеристика цветообозначающей лексики в прямом и переносном значениях;

– описание цветообозначающей лексики в плане использования конкретных словообразовательных средств исследуемого языка;

– характеристика семантических и функциональных особенностей индивидуально-авторских прилагательных цветообозначений.

Научная новизна и теоретическая значимость работы заключается в том, что полученные данные способствуют расширению и обогащению научно-теоретической базы для дальнейших исследований языка и стиля произведений поэтов и писателей, что является значимым звеном в развитии методологии и общей теории лингвистического анализа художественного текста.

Практическая ценность работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании курсов по лексикологии и фразеологии, при составлении различных словарей исследуемого языка, учебников, учебных пособий, а также в преподавании английского языка в вузе и в школе, как средство повышения культуры речи и качества перевода, при чтении спецкурсов.

В последние годы названия цвета привлекают к себе все большее внимание как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике. Появилось значительное количество работ, в которых цветообозначения изучаются в разных языках и с разных позиций. Выходят в свет работы по изучению структуры семантического поля цветообозначений одного языка, а также ряда языков в сопоставительном плане. Осуществляется статистическое описание этой группы слов. Устанавливаются типы систем цветообозначений ряда языков.

Названия цвета изучаются как система лексических единиц, где все цветообозначения соотносятся со спектром в целом. В последнее время появляются работы, исследующие роль названий цвета как одного из выразительных средств в языке некоторых писателей.

Прилагательные, выражающие основные понятия цвета, получают в процессе языкового развития способность обозначать другие понятия и могут иметь, помимо цветовых, иные разнообразные значения.

Прилагательные в этих значениях выступают характеристиками действий, черт характера, различных чувств и традиций. Они присоединяются к другой группе предметов. Так, у прилагательных цвета изменяется их семантическая структура: появляются новые значения и возникают более широкие возможности сочетаемости.

В задачу анализа семантической структуры входит выделение значений, которыми обладают прилагательные цвета, и определение характера связей, которые устанавливаются между значениями. Центральным, ведущим значением прилагательных является цвет. В данном случае это значение выступает «единственным нейтральным средством выражения понятия» [3, с. 93].

Оно служит смысловой опорой других значений, которые появляются у слова в результате включения в круг сочетаемости этих прилагательных новой группы слов, объединенной определенным признаком [1, с. 8].

Основное значение обладает широкой словообразовательной активностью. Оно может служить основой для большого количества свободных словосочетаний, входить в устойчивые словосочетания.

Значения, возникающие у прилагательных цвета на основе общих семантических процессов, функционируют в языке как стилистически ограниченные, относящиеся к узкой лексико-семантической сфере как фразеологически связанные.

Известно, что при отборе определенных средств языкового плана выявляются методы и приемы, которые помогают достижению экспрессивности авторского текста.

В творчестве известных английских писателей, таких как Агата Кристи, Г.Э. Бейтса, Э.М. Форстера наблюдается достаточно широкое использование цветообозначающей лексики. Их творчество отличается любовью к чистым и ярким краскам. В их поэтических произведениях ощущается углубленное цветовосприятие тончайших впечатлений реального мира.

Например, рассказы Герберта Эрнеста Бейтса пронизаны различными красками. Цветовые впечатления, разлитые в его художественных текстах, во многом перекликаются и повторяют те цвета, что мы встречаем в окружающей природе.

Форстер использует цвет как философ. Ими он характеризует те или иные стороны окружающего мира. Писатель очень восприимчив к цветам окружающей природы, тонко воспринимал ее цветовые характеристики. В его произведениях нет однообразных цветов. Номинирование цвета в художественных текстах этого автора способствуют передаче, помимо цветовых, и других понятий.

У Агаты Кристи они участвуют и в выражении эмоций, и в описании душевных потрясений, и входят в состав передачи пейзажа или образа. Цветовое постижение и привлечение писателем их в своем творчестве носит персональный характер.

На современном этапе в языкознании начали вырабатывать определенный подход к изучению данной лексики. С позиции литературоведческой науки текст должен постигаться как определенное целое, где цвет является компонентом целого. При этом исследование тех изобразительных приемов, в которых представлен цвет, позиции тонов и оттенков в тексте имеет значительное влияние.

В английской художественной литературе, где идет описание положительного или отрицательного образа, используется чаще всего описание цвета глаз. На такие описания в конкретных текстах чаще всего влияет социокультурная ситуация, да и сама литературная традиция, где большое внимание уделяется мифологическим представлениям. В таких текстах авторская оценка зачастую бывает индивидуальной.

Словарный материал английского языка дает возможность выделить наиболее активные слова-цветообозначения. Например, для описания цвета губ употребляются такие группы вокруг антонимичных архетипов, как ярко-бледные. Яркие – это красные: *ruby* «рубиновые», *coral* «коралловые», *cherry* «вишневые», *scarlet* «алые», *rosy* «розовые». Бледные – это *vs pale* «бледные», *ashen lips* «пепельные губы».

В современном английском языке наблюдается множество вариантов, которые проявляются в большом количестве слов и выражений, которые описывают цвета губной помады. Во всех них наблюдается, помимо передачи оттенков цвета, ассоциативная связь, которая связана с психологией, различными наклонностями, характерами, интересами, практическим опытом разных социальных групп, которые их используют.

Мы обратили внимание, что противопоставление «яркий – бледный» выявило наполненность эти групп слов, обозначающих цвета. Так, наиболее большой наполненностью отличается группа *red lips* «яркие губы», чем антонимичная ей группа *pale* «бледные», которая отличается намного меньшей наполненностью. Это говорит о том, что слова и словосочетания, которые описывают яркие жизненные цвета, намного больше используются в тексте.

Далее мы наблюдаем, как происходит детализация цвета, она все больше уступает место функции воздействия: *wild poppy* «дикий мак», *wild honey* «дикий мед», *burnt caramel* «жженая карамель», *sugar-and-ice* «сахар-лед», *froasted malt* «замороженный солод» и т. д.

Именно такие выражения (*pink, coral, amber, gold*) приобретают в текстах коннотативную окраску. Приведем примеры: *red li ps, shocking pink, gay coral, pale lips, glowing amber, cool gold, softly honey* и т. д.

У каждого автора эти сочетания встречаются с разной интенсивностью, но все они используются для характеристики того или иного персонажа и для целостного составления художественного образа, используются в комплексе с другими чертами внешности героя. Приведем примеры:

*The girl twisted her head and slipped David a look up, charcoal eyes, intense red mouth, a thin grimace «*Девушка повернула голову и бросила на Дэвида взгляд: угольные глаза, ярко-красный рот – тонкая гримаса исказили ее лицо» [4, с. 87].

*Dead white skin, vivid cyclamen lips, mascara applied lowishly to the eyes «*Мертвенно-белая кожа, яркие цикламеновые губы, тушь, нанесенная низко на глаза подчеркивали характер» [2с. 98].

*Mariette, who was busy marking up her lips with a tender shade of pink, not at all unlike the pink of the rose campion, didn't answer* «Мариетта, которая была занята тем, что подкрашивала губы нежным розовым оттенком, совсем не похожим на розовый цвет розы Кэмпион, не ответила».

В английском языке для передачи цвета лица также употребляются определенные лексемы. Но здесь важно знать, что для изображения лица не встречается такое обилие оттенков цветов. Цвет лица, даже если он меняется от настроения, состояния героя, в английских текстах вполне мог быть обязательным показателем облика.

В отличие от цвета глаз или волос, цвет лица может быть как постоянным признаком внешности. Здесь противопоставление может быть лишь *healthy – unhealthy* «здоровый – нездоровый».

Необходимо также отметить, что в отличие от цвета лица, для описания цвета волос, глаз, губ используются множество синонимичных лексем для детализации.

Отдельные слова, обозначающие цвет, несут на себе особую социолингвистическую нагрузку. К примеру, в романе Эдварда Форстера «Путешествие в Индию» такие слова, как *white, fair (complexion)* приобретают специфическую социальную значимость, когда они связаны с цветом кожи. В романе при описании конфликта между английскими колонизаторами и коренными жителями данные слова несут на себе социальную нагрузку: *The Collector could not speak at first his face was white, fanatical, and rather beautiful – the expression that all English faceswere to ware at Chandrapore for many days.* «Коллекционер сначала не мог говорить, его лицо было белым, фанатичным и довольно красивым – выражение, которое все английские лица видели в Чандрапоре в течение многих дней» [4, с. 56].

Таким образом, мы пришли к следующему выводу: поэтический текст в исследуемом языке – это образное понимание мира. Исследуя поэтические тексты английских авторов и используемые ими цветообозначения, мы полагаем, что прилагательные цветообозначения способствуют выражению их внутреннего мира, образов, которыми пронизаны все их произведения. Анализ английских художественных текстов показал, что в указанном языке наиболее активно используется красный цвет и его оттенки. В английском языке также используется множество оттенков того же красного цвета, служащих для детализации образа героя.

Библиографический список

1. Антрушина Г.Б. К вопросу о роли сочетаемости в семантическом развитии слов. *Ученые записки МГПИ им. Ленина*. Т. CXXVI; Выпуск 19958.
2. Кристи А. *Причуда мертвеца*. Эксмо-Пресс, 2020.
3. Уфимцева А.А. *Опыт изучения лексики как системы: (на материале английского языка)*. Москва: УРСС, 2004.
4. Форстер Е.М. *Путешествие в Индию*. AST Publishers, 2017.

References

1. Antrushina G.B. K voprosu o roli sochetaemosti v semanticheskom razvitii slov. *Uchenye zapiski MGPI im. Lenina*. T. SXXVI; Vypusk 19958.
2. Kristi A. *Prichuda mertveca*. `Eksmo-Press, 2020.
3. Ufimceva A.A. *Opyt izucheniya leksiki kak sistemy: (na materiale anglijskogo yazyka)*. Moskva: URSS, 2004.
4. Forster E.M. *Puteshestvie v Indiyu*. AST Publishers, 2017.

*Статья поступила в редакцию 01.02.23*

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-426-428

***Albakova M.M.**, teaching assistant, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia),*
*E-mail: albakovamarina84@mail.ru*

**THE THEME OF HOMELAND AND NATURE IN THE LYRICS OF GIRIKHAN GAGIEV.** The article examines poetry of Girikhan Gagiev, assesses the poet's contribution to the development of Ingush literature. A brief description of poems created by the lyricist with love for the Motherland and nature is given. The main content of the study is the analysis of poetry devoted to this topic. It explores how, through a variety of colors and sounds, the poet personifies nature. By the power of their artistic talent, exploring possibilities of a person's character, his hidden spiritual potential, the writers show that both positive and negative are inherent in a person by nature, i.e. there is both good and evil in him, low and high, insignificant and great. Both of these beginnings can develop depending on what conditions will be most favorable for their manifestation. The desire to comprehend the present as a stage of a single historical process is a distinctive feature of the poet's materialistic thinking, which turned to the past of the Motherland in order to find in it the key to turbulent events. This phenomenon is natural during the period of historical cataclysms. With the help of metaphors, personifications, comparisons and other means of language, Girikhan Gagiev managed to highlight peculiarities of life, customs, traditions and customs of the Ingush and to sing the beauty of his Homeland.

*Key words:* **Girikhan Gagiev, poet, poetry, poems, homeland, nature, images, literature, metaphors, epithets, personifications.**

***М.М. Албакова**, асс., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: albakovamarina84@mail.ru*

# ТЕМА РОДИНЫ И ПРИРОДЫ В ЛИРИКЕ ГИРИХАНА ГАГИЕВА

В представленной статье исследуется поэзия Гирихана Гагиева, оценивается вклад поэта в развитие ингушской литературы. Дается краткая характеристика стихам, созданным лириком с любовью к Родине и природе. Основное содержание исследования составляет анализ поэзии, посвященной данной тематике. Исследуется, как через разнообразные краски и звуки поэт олицетворяет родную природу. Силой своего художественного дарования, исследуя возможности характера человека, его скрытый душевный потенциал, писатели показывают, что в человеке по природе своей изначально заложено как положительное, так и негативное, т. е. в нем есть как доброе, так и злое, низкое и высокое, ничтожное и великое. И то, и другое начало может развиться в зависимости от того, какие условия будут наиболее благоприятными для их проявления. Стремление осмыслить настоящее как этап единого исторического процесса является отличительной особенностью материалистического мышления поэта, обращавшегося к прошлому Родины, чтобы найти в нем ключ к бурным событиям. И это явление закономерно в период исторических катаклизмов. С помощью метафор, олицетворений, сравнений и других средств языка Гирихану Гагиеву удалось высветить особенности быта, нравов, традиций и обычаев ингушей и воспеть красоту своей Родины.

*Ключевые слова:* **Гирихан Гагиев, поэт, поэзия, стихи, Родина, природа, образы, литература, метафоры, эпитеты, олицетворения.**

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточным изучением творчества ингушского поэта Гирихана Гагиева. В статье впервые подробно анализируются особенности темы Родины и природы в лирике поэта.

Цель данного исследования – показать особенности тематики произведений поэта, в частности темы Родины и природы.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

– выявить и описать изобразительно-выразительные средства, использованные поэтом в своей лирике;

– исследовать культурные образы и символы, наиболее способствующие раскрытию темы Родины и природы в творчестве поэта.

Научная новизна в том, что в ней впервые исследуются художественно-выразительные средства, способствующие описанию темы Родины и природы поэзии поэта. Это подчеркивает значимость творчества поэта для ингушской литературы.

Теоретическая значимость работы заключается в представлении наиболее точной картины функционирования изобразительно-выразительных средств – метафоры, повтора и сравнения – в лирике ингушского поэта Г. Гагиева, посвященной теме Родины и природы. В статье делается попытка открытия новых сторон в исследовании поэтики Гагиева.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы при изучении индивидуального поэтического стиля Г. Гагиева, анализе ингушской поэзии, при разработке спецкурсов по ингушской литературе, курса «История ингушской литературы».

Поэзия известного ингушского поэта Гирихана Гагиева включает в себя различные темы, тесно связанные между собой. Это темы Родины и природы, матери и народа, счастья и любви и т. д. В его творчестве Родина и природа неотделимы друг от друга. Для поэта Родина – святыня, а природа – олицетворена и одухотворена. Там и свист, и крик, и молитва, и песня, и множество других звуковых образов, через которые рождаются цветовые и зрительные явления. Автору удается создать много звуковых оборотов; в то же время эти строки окрашены в чистые и ясные цвета и оттенки. Там присутствуют и звуки, и запахи, и краски мира. Есть и зори, и закаты, и снег, и ветер, и тучи, и реки, и горы. Поэт создает их на «народном языке, который отличается старинными и красивыми оборотами речи» [6, с. 68]. Природу и величие отчего края автор ощущает в движении, одно явление он передает через другое. Он воспевает Родину и природу, вместе с тем отражает проблемы, стоящие перед народом. Как известно, вся «ингушская поэзия отличается четким представлением культурных образов и символов, которые отражают актуальные проблемы народа» [2, с. 199].

В стихотворении «Молитва Солнцу», обращаясь к нему, как к живому и понимающему язык, поэт говорит:

Здравствуй, Солнце!
Солнце, здравствуй –
Бог надежды и зори!
Восходи скорей
И царствуй,
И себя другим дари…

Рисуя образ Солнца, автор прибегает к словам, как живописец к разнообразным краскам – «Светлоликое Солнце»; а олицетворяя его – к разным определениям: «великое Солнце», «Светом, который / И греет, и лечит». Также Гирихан Гагиев в своем стихотворении «Солнце Родины» рисует мир животных и растений:

Мне высоких титулов не надо…
Снег и дождик – вот моя награда,
А богат я золотом стогов…

В данном произведении Родина безраздельно властвует над поэтом, для него нет ничего дороже и милее:

…То, что в жизни
Самое драгоценное у меня, –
Сердце мое,
Целиком, безраздельно
Я отдал тебе,
Моя Родина!
Стань же
Сердцем единственным
В моей трудной судьбе,
Родина!

Образ живой природы создается им при помощи обращений. Это хорошо показано в стихотворении «Родной Земле»:

О, земля орлиных крыльев,
Молний и громов,
О, земля камней суровых,
Нежных родников,
Разреши перед тобою
На колени стать,
Каждый камень, каждый стебель
Перецеловать.

Произведения поэта наполнены восторгом о современном состоянии Родины, но автор не удерживается от того, чтобы не напомнить о ее тяжелом прошлом. Авторская любовь к Родине необычна, поэт ищет самые необыкновенные сравнения, обращения, риторические повторы. Он готов «перецеловать каждый камень, каждый стебель».

В поэзии Гирихана Гагиева присутствует синь небес, могущество и твердость гор («горы – маршалы седые»), величие Казбека («Он возвышается ликующий, / Орлам дарующий полет»), цвет тополей, усталая верба, бессмертная вишня, упрямый тополь. А самое что ни на есть – это корни, которые остаются – для дальнейшего создания («Зачистили дождики, / Ветры сыщут, вьются, / – Листья улетают, / Корни остаются»).

Г. Гагиев понимает, что над словом надо работать, и в этом его главная заслуга. Он пытается показать и прошлую жизнь, и новые процессы окружающей жизни. Он вырабатывает собственный взгляд на мир, явления, людей. Поэт всегда в поиске. Его поэзия отличается новизной. Не риторика, не противопоставление прошлого и настоящего, не призывы и наставления характерны для него, не реминисценции составляют основу его лирического сюжета. Картины, нарисованные поэтом, воспринимаются как репортаж с места действия. Автор как бы свидетельствует о увиденном, о том, что взволновало его.

Г. Гагиев пришел в ингушскую поэзию ярко. Фактура его стихов близка к народнопоэтической, дается читателю легко. Поэт не пугает мрачными картинами современной жизни. Он убежден, что любое торможение общества может быть преодолено. Поэтому его поэтическое слово, его стихи, имеющие личное, «гагиевское», клеймо, становятся духовной опорой для современника.

Для лирического героя самый благословленный уголок земли – это Назрань. Поэт сам из Назрани, поэтому центральная тема его творчества и есть Назрань – колыбель ингушского народа, неизвестная и благодатная, щедрая и животворящая, созидающая и живущая в сердце каждого ингуша. Он пишет: «Тебе к лицу, Назрань / Одно цветение».

Поэт шлет привет всему живущему: речушке, тропинке, траве изумрудной, чинаре у речки, кудрявым овечкам.

Природа побуждает к светлому, веселому настроению, ощущению возвышенности, сопричастности этому миру. Поэт показывает не только взаимодействия природы и человека, не только влияние ее как действенной, преобразующей силы на человека, природа одушевлена.

«Все здесь движется, дышит, живет, переливается. Природа выступает живым действующим лицом. Жизнь природы и людей слиты воедино. Так же, как для природы человек – часть ее самой, так и природа – живой участник человеческой жизни. Природа, подобно человеку, живет по своим законам. Она способна испытывать и проявлять те же чувства, что и человек. Человек же очарован, восхищен увиденным им великолепием окружающего мира» [5, с. 53].

В своих стихотворениях Гирихан Гагиев поёт гимн природе. Она благодатна, сурова и жестока. Но там и успокоение, и умиротворение. Может согреть сол-

нечными лучами, ласкать теплыми волнами морей и кормить. Человек и природа там живут в постоянной и нерасторжимой близости. Именно у природы учится и поэт говорить истину.

Гирихан Гагиев воспринимает любовь ко всему «как красоту мира, путь постижения родной души и растворения друг в друге» [1, с. 5].

Лирический герой данного стихотворения мечтает об идиллии в прекрасной стране, где нет зависти, сплетен, болезней, войны и разлук:

Наш творец полетом мыслей
Созидать привык миры.
Он захочет – и скопленья
Звезд уходит из игры.
Из того, что он придумал,
Лучшее – любовь и мир –
Отдал нам,
А мы в гордыне
Топчем чудные дары!

Поэт находит в природе красоту и привносит ее в свою поэзию, чтобы радовать нас, своих читателей. В стихотворении «Небо Отечества» он пишет:

Небо Отечества – нежное, чистое…
Раны залечатся, бури я выстою,
Вынесу, выдержу горе любое…
Лишь бы – с тобою! Лишь бы – с тобою!
Лишь бы тобою насытилось сердце,
Лишь бы твоею звездою согреться,
Той, что из края любого видна
И высветляет все клятвы до дна!

Природа является для него миром всего, у нее он учится видеть красоту, любить небо Отечества («Небо Отечества – нежное, чистое… / Раны залечатся, бури я выстою, / Вынесу, выдержу горе любое… / Лишь бы – с тобою! Лишь бы – с тобою!»). Образы поэта «чистые и великолепные, учат читателя ко всему прекрасному и хорошему» (Перевод – *Албакова М.М.*) [8, с. 129].

Гирихан Гагиев один из тех, кто пришел в литературу в 70–80-е годы XX века, «когда ингушская литература получила достаточно активное развитие, так как дополнилась значимыми произведениями… Действительно, данный период подарил литературе многих известных авторов и поэтов» [3, с. 19], к числу которых стоит отнести и Гирихана Гагиева. Поэтическое творчество и других мастеров слова Ингушетии данного периода «обладает культурной значимостью, жанровыми и художественными особенностями, позволяет лучше понять… культуру народа… особенности быта и семейных взаимосвязей» [8, с. 67]. Вся ингушская художественная литература создавалась на почве жанров устного народного творчества. Хочется отметить, что такое «усиленное развитие жанровых форм было невозможно в отрыве от тех духовных ценностей, которые создавались народами в процессе их многовекового развития» [4, с. 4].

Таким образом, проведенный анализ лирики Гирихана Гагиева привел к выводу о том, что с помощью метафор, олицетворений, сравнений и других средств языка Гирихану Гагиеву удалось высветить особенности быта, нравов, традиций и обычаев ингушей и воспеть красоту своей Родины. Также хочется отметить, что основной причиной привлекательности и певучести поэзии этого талантливого поэта является богатый народный язык его стихов, многие из которых сегодня стали песнями.

Библиографический список


1. Албакова М.М. Философия любви Гирихана Гагиева. *Молодые исследователи – в поиске*: материалы региональной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Магас, 2011: 3–7.
2. Евлоева А.М. Образ человека в ингушской поэзии (на примере творчества Раисы Дидиговой). *Modern Humanities Success*. Международный научно-исследовательский журнал. 2021; № 9: 199–201.
3. Евлоева А.М. Художественный мир поэзии Саида Чахкиева. *Modern Humanities Success*. Международный научно-исследовательский журнал. 2022; № 8: 19–21.
4. Мартазанова Х.М. *Ингушская проза XX века: национально-художественные истоки, жанровая специфика, поэтика*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Махачкала, 2017.
5. Мартазанова Х.М. *Художественная концепция человека и истории в прозе Идриса Базоркина*. Магас, 2015.
6. Матиев М.А. Назымы как самый популярный жанр ингушского фольклора. *Вестник Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева*. 2017; № 1: 67–69.
7. Матиев М.А., Евлоева А.М. Элементы театра в похоронных плачах и причитаниях ингушских женщин. *Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Филологические науки*. 2021; Т. 7 (73), № 4: 33–38.
8. Танкиева Л.Х. Гагиев Аюба Гирихан. *Современная ингушская литература*: в 4 т. Нальчик, 2012; Т. 3: 126–194.


References


1. Albakova M.M. Filosofiya lyubvi Girihana Gagieva. *Molodye issledovateli – v poiske*: materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh. Magas, 2011: 3-7.
2. Evloeva A.M. Obraz cheloveka v ingushskoj po`ezii (na primere tvorchestva Raisy Didigovoj). *Modern Humanities Success*. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2021; № 9: 199-201.
3. Evloeva A.M. Hudozhestvennyj mir po`ezii Saida Chahkieva. *Modern Humanities Success*. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2022; № 8: 19-21.
4. Martazanova H.M. *Ingushskaya proza HH veka: nacional'no-hudozhestvennye istoki, zhanrovaya specifika, po`etika*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Mahachkala, 2017.
5. Martazanova H.M. *Hudozhestvennaya koncepciya cheloveka i istorii v proze Idrisa Bazorkina*. Magas, 2015.
6. Matiev M.A. Nazymy kak samyj populyarnyj zhanr ingushskogo fol'klora. *Vestnik Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnyh nauk im. Ch.`E. Ahrieva*. 2017; № 1: 67-69.
7. Matiev M.A., Evloeva A.M. `Elementy teatra v pohoronnyh plachah i prichitaniyah ingushskih zhenschin. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki*. 2021; T. 7 (73), № 4: 33-38.
8. Tankieva L.H. Gagiev Ayuba Girihan. *Sovremennaya ingushskaya literatura*: v 4 t. Nal'chik, 2012; T. 3: 126-194.


*Статья поступила в редакцию 25.01.23*

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-428-430

***Arsakaeva Kh.S.**, senior teacher, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ahapta76@mail.ru*
***Khochavova Yu.U.,** senior lecturer, Department of Russian and English Languages, DGUNH (Makhachkala, Russia), E-mail: yuxochavovaz@mail.ru*

**LEXICAL AND GRAMMATICAL CHARACTERISTICS OF THE SUBJECT PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE.** The article analyzes the subject phraseological units of the Russian language. The category of subjectivity is a semantic category, it contains different meanings, in each of which the subjectivity can be distinguished. It is impossible without semantic classification, since one is dealing with the subject identity of the designated phenomena of reality. Phraseological units are subject, the structure of which contains a component – a proper name. As part of the phraseology, it comes into relationship with the rest of the core components of the idiom, endowing it with signs and properties reflecting its meaning. Such phraseological units denote an object and its attribute. The noun for many phraseological units is the grammatically dominant component, which quite often reveals the correlation of such idioms with nouns. In Russian, as in many others, the vast majority of phraseological units include a noun in their composition. In the function of the subject or complement, they can be likened to phraseological units that have not lost their evaluative meaning, since they always evoke an idea of the person or object to which they are addressed. Different directions of metaphorical transfers are possible for nouns: from face to object, from object to face, from face to face, object to object. They all have different functional properties.

*Key words:* **Russian language, phraseological units, category of subjectivity, adjectival-substantive phraseological units, lexico-grammatical characteristic, categorical meaning, noun.**

***Х.С. Арсакаева**, ст. преп., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: ahapta76@mail.ru*
***Ю.У. Хочавова,** доц., ДГУНХ, г. Махачкала, E-mail: yuxochavovaz@mail.ru*

# ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДМЕТНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится анализ предметных фразеологических единиц русского языка. Категория предметности есть категория семантическая, она содержит разные значения, в каждой из которых может выделяться предметность. Оно невозможно без семантической классификации, так как мы имеем дело с предметным своеобразием обозначаемых явлений действительности. Предметными являются фразеологизмы, в структуре которых содержится компонент – имя собственное. В составе фразеологизма оно вступает во взаимосвязи с остальными стержневыми компонентами ФЕ, наделяя его признаками и свойствами, отражающими его значение. Такие фразеологические единицы обозначают предмет и его признак. Имя существительное для многих фразеологизмов является грамматически доминирующим компонентом, по которому достаточно часто выявляется соотнесенность таких ФЕ с именами существительными. В русском языке, как и во многих других, подавляющее большинство фразеологизмов включают в свой состав имя существительное. В функции подлежащего или дополнения могут уподобляться фразеологизмам, которые не утратили своего оценочного значения, так как они всегда вызывают представление о лице или предмете, которому они адресованы. У имен существительных возможны различные направления метафорических переносов: с лица на предмет, с предмета на лицо, с лица на лицо, предмета на предмет. У всех них различны функциональные свойства.

*Ключевые слова:* **русский язык, фразеологизмы, категория предметности, адъективно-субстантивные фразеологизмы, лексико-грамматическая характеристика, категориальное значение, имя существительное.**

Актуальность данной работы заключается в значимости исследования. Лексико-грамматическая характеристика предметных фразеологизмов до сих пор недостаточно хорошо исследована в русском языке.

Цель работы: анализ и лексико-грамматическая характеристика предметных фразеологизмов русского языка.

Задачи:

1) провести краткий теоретический обзор категории предметности и непредметности фразеологизмов русского языка;

2) дать лексико-грамматическую характеристику предметным фразеологизмам русского языка.

Теоретическая значимость. Полученные результаты вносят вклад в лексико-грамматическое исследование предметных фразеологических единиц русского языка.

Практическая ценность заключается в использовании материалов этой статьи в составлении лекций по современному русскому языку, а также спецкурсов по русскому языку.

Категория предметности есть категория семантическая, она содержит разные значения, в каждой из которых может выделяться предметность. Она невозможна без семантической классификации, так как мы имеем дело с предметным своеобразием обозначаемых явлений действительности [1–7].

«Категория предметности присуща всем современным языкам. Обозначение в языке образа материальности мира осуществляется грамматическим средством – категорией предметности. Предметность, будучи свойством грамматическим, большой языковой абстракцией, представляет и систематизирует отражение сложного образа мира предметов, бесконечное разнообразие всех форм и видов материи, иными словами – весь мир. Являясь языковой абстракцией (находясь в ряду других грамматических категорий, абстракций), категория предметности в то же время связана со свойствами каждого существительного» [7, с. 84].

Предметными являются фразеологизмы, в структуре которых содержится компонент – имя собственное. В составе фразеологизма оно вступает во взаимосвязи с остальными стержневыми компонентами ФЕ, наделяя его признаками и свойствами, отражающими его значение.

Такие фразеологические единицы обозначают предмет и его признак. Подобная семантика наиболее характерна для свободных словосочетаний. Но существуют фразеологизмы этой структуры, которые не несут значения предмета. Они обозначают признак предмета и признак действия. К примеру, фразеологизм *бесструнная балалайка* «болтливый человек», *тертый калач* «практичный человек» обозначают предмет, то есть лицо и оценивают, характеризуют его. А фразеологизмы *чистой воды* «подлинный, истинный», *мешком прибитый* «придурковатый» дают качественную характеристику предмета или лица.

К таким фразеологизмам относится и другая группа единиц подобной структуры, обозначающих признак действия или дающих качественную характеристику действия. К таким относятся, например, такие как *черепашьим шагом* «медленно», *тихой сапой* «исподтишка».

Такие фразеологизмы делятся на три группы, которые могут обозначать:

1. По общему категориальному значению – предмет или лицо.
2. Признак предмета.
3. Признак действия.

Названия, характеристики предмета, его признак располагают в этом отношении несколько меньшими возможностями. Для семантической классификации их можно объединить в две условные группы:

1. Предметные фразеологизмы (белая ворона, базарная баба, тертый калач, отрезанный ломоть, бесструнная балалайка). Значение подобных фразеологизмов невозможно вывести из значений слов-компонентов данного фразеологизма, так как нельзя определить реальное семантическое значение ФЕ путем сложения их смыслов. Они все имеют индивидуальную семантическую структуру, содержат разные смысловые приращения. Для этого необходимо знать, почему *базарная баба* – это «крикливый человек, скандалист» или *белая ворона* – «человек, не похожий на других».

2. Непредметные (черепашьим шагом, мафусаилов век, подбитый ветром, чистой воды).

Как известно, предметность является категориальным значением существительного. Имя существительное для многих фразеологизмов является грамматически доминирующим компонентом, по которому достаточно часто выявляется соотнесенность таких ФЕ с именами существительными [2, с. 165]. В русском языке, как и во многих других, подавляющее большинство фразеологизмов включают в свой состав имя существительное.

Довольно часто встречаются процессы образования предметных фразеологизмов от других единиц: *выводить из строя* кого-либо (*вывод из строя* кого-либо), *почивать на лаврах (почивание на лаврах)*.

«Категория рода выполняет в таких случаях фразообразовательную функцию. При этом проявляются сложные отношения между значениями производного существительного и глагола, употребленных вне фразеологизма, и носителем категориального значения такого же по звучанию грамматически главного компонента производного фразеологизма. Например, лексемы *переливать* и *переливание,* различаясь грамматической категоризацией, не различаются логической категоризацией – производящее и производное в формах разных частей речи обозначают физическую деятельность «лить жидкость из одного вместилища в другое» и «действие по значению глагола переливать». Такие же по звучанию глагол-компонент *переливать* и производное *переливание* в составе фразеологизмов *переливать из пустого в порожнее* и *переливание из пустого в порожнее* тоже имеют одинаковую логическую категоризацию и разную грамматическую категоризацию, но производящий и производный грамматически главные компоненты фразеологизмов обозначают совершенно другой процесс и совершенно другое действие по значению этого процесса: ‘заниматься бесполезным делом; вести пустые разговоры и ‘занятие бесполезным делом; ведение пустых разговоров’» [8, с. 713].

А.М. Пешковский пишет, что «категориальное значение предметности складывается из значений составляющих его частей. Например, значение слова столик (маленький стол) представляет собой чистую сумму значений производящей основы стол и значения суффикса -ик (маленький). Во-вторых, только аффиксами, в-третьих, только в формах словосочетания» [6, с. 68].

А.Н. Гвоздев считает, что «категориальное значение предметности у разных существительных выражается по-разному. У конкретных имен существительных, которые составляют ядро, лексическое и грамматическое значения выражают предметность, а у отвлеченных существительных, которые обозначают признаки, действия, явления как своеобразные предметы – только грамматическое значение выражает предметность…. Значение предметности ярко проявляется у существительного в функции подлежащего и дополнения (это и есть основная синтаксическая функция существительного). Когда же существительное употребляется в роли сказуемого, приложения, несогласованного определения, обстоятельства, то имеют тенденцию терять значение предметности» [3, с. 146].

Обратим внимание на то, как определяется категориальное значение предметности или непредметности у метафорических адъективно-субстантивных фразеологизмов. Фразеологизмы данной структуры обозначают не столько предметы, сколько их признаки. Метафора опирается на структуру в тех случаях, когда:

1. В одном из компонентов отражены наиболее существенные либо единственные признаки.

2. В одном из компонентов сосредоточена номинация, которая носит обобщенный характер, относится к разным предметам, индивидуальные признаки которых различны и общих ассоциаций вызвать не могут. Их объединяет лишь функциональное значение, которое отражено в названии, что служит основой для метафоризации.

3. Имеет место ироническое сближение двух предметов, которые обладают противоположными признаками, один из которых отражен в мотивации нового значения.

Чем меньше признаков предмета, тем более существенна структура его названия для вторичного использования, чем менее яркие признаки отражены в

названии предмета, тем меньше оснований предполагать, что коннотации будут связаны с этими признаками.

У слов и словосочетаний при метафоризации усиливаются качественные или оценочно-характеризующие признаки. Как писал Ф.И. Буслаев, «метафора переносит слово из одного значения к другому по качеству на том основании, что различные предметы могут производить на нас своими свойствами и действиями одинаковое впечатление» [1, с. 295].

При метафоризации абстрагируется какой-то наиболее характерный признак, лежащий в основе названия. Например, если употребляется слово «лиса» по отношению к человеку, то абстрагируются некоторые, наиболее характерные для него признаки: хитрость, изворотливость, то есть на первоначальное значение слова «лиса» наслаиваются новые характеризующие оттенки (хитрость, проворность, ловкость). И тогда слово начинает употребляться в новом метафорическом качестве.

В результате абстрагирования определенных черт и качеств многие названия животных, птиц, насекомых употребляются по отношению к человеку: боров – толстый неповоротливый человек, ворона – зевака, медведь – неуклюжий, неповоротливый человек, жук – ловкач, плут, стрекоза – непоседливый, лиса – хитрый человек, заяц – пугливый, трусливый человек, мышка – быстрый, проворный человек. Например: хитрый как лиса (о хитром человеке), заячья душа (трусливый человек), попрыгунья стрекоза (о непоседливом человеке), медвежий угол (далекое место, захолустье), медвежья услуга (непрошенная помощь), как церковная мышь (очень бедный человек).

У имен существительных возможны различные направления метафорических переносов: с лица на предмет, с предмета на лицо, с лица на лицо, предмета на предмет. У всех них различны функциональные свойства.

При образовании адъективно-субстантивных фразеологизмов метафоризация происходит сразу у всего словосочетания полностью или метафоризации подвергается один компонент.

Благодаря метафоризации качественно характеризующие значения возникают не только у слов, но и у выражений. К примеру, фразеологизм *добрый молодец* приобрел новое образно-метафорическое значение, так как здесь слово «добрый» употреблено в значении «храбрый, удалой».

Идентификация в определении предметности или непредметности фразеологизмов играет важную роль. В случае идентификации ФЕ с именем существительным фразеологизм имеет категориальное значение предметности, а в случае идентификации с прилагательным или наречием эти фразеологизмы являются непредметными.

К предметным относятся *пень березовый* «тупица», *гусь лапчатый* «пройдоха», *бесструнная балалайка* «болтун, пустомеля».

Предметные фразеологизмы сочетаются с глаголами – вступают в связь согласования или управления.

Непредметные мы распределили на адъективные и адвербиальные.

Адъективные: *подбитый ветром* «легкомысленный», *заячья душа* «трусливый», *преклонных лет* «престарелый».

Адвербиальные: *черепашьим шагом* «медленно», тихой сапой «исподтишка», *с грехом пополам* «с трудом», *через пень колоду* «плохо, небрежно».

Непредметные ФЕ вступают в связь согласования или управления с глаголом, а не примыкают к нему.

Помимо идентификации в определении предметности или непредметности важное значение имеет также сочетаемость, контекст, так как в контексте раскрываются значения слов и словосочетаний, выявляются различия в их употреблении. Связь между значениями слов и их сочетаемостью важна. Основой значения слов является умение представлять их себе в обычном окружении. Кроме того, необходимо учитывать живую связь между различиями в значении слов и различиями в их синтаксических свойствах в их фразовом употреблении.

Для различения несубстантивированных прилагательных от субстантивированных используется метод подбора определений. Данный метод можно продуктивно использовать по отношению к предметным фразеологизмам. А к непредметным фразеологизмам невозможно подобрать определение. Выделению категориального значения предметности или непредметности способствует и синтаксическая функция.

Фразеологизмы, употребляемые в функции подлежащего, обладают наибольшей предметностью, так как данные фразеологизмы наделены ослабленным номинативным значением. Это обычно ФЕ нетерминологического плана [4, с. 29].

Они представляют собой различные бытовые номинативные обозначения, которые развили в себе переносное значение: *медвежий угол, христова невеста, важная птица, мокрая курица, стреляный воробей*.

В функции подлежащего или дополнения могут уподобляться фразеологизмам, которые не утратили своего оценочного значения, так как они всегда вызывают представление о лице или предмете, которому они адресованы.

Проведенный анализ предметных фразеологизмов русского языка и их лексико-грамматическая характеристика привели к выводу о том, что определению предметности или непредметности фразеологизмов способствует идентификация. Предметность представляет собой один из семантических значений фразеологизмов. Она выражает в лексическом значении нечто большее, чем то, что в совокупности содержится в значении его частей. Категориальное значение предметности может проявляться и у адъективно-субстантивных фразеологизмов при их идентификации с существительным и употребляться в функции подлежащего или дополнения.

Библиографический список


1. Буслаев Ф.И. *Историческая грамматика русского языка*. Москва, 1959.
2. Гвоздарев Ю.А. *Основы русского фразеобразования*. Ростов-на-Дону, 1977.
3. Гвоздев А.Н. *Современный русский литературный язык*. Москва, 1973; Ч. I.
4. Жуков В.П. *Семантика фразеологических оборотов*. Москва, 1978.
5. Молотков А.И. *Основы фразеологии русского языка*. Ленинград, 1977.
6. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва, 1966.
7. Савельева О.С. Категория предметности как семантико-грамматическое свойство существительных. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; № 4.
8. *Словарь современного русского литературного языка*: в 17 т. АН СССР. Москва; Ленинград: Наука, 1950–1965.


References


1. Buslaev F.I. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva, 1959.
2. Gvozdarev Yu.A. *Osnovy russkogo frazeobrazovaniya*. Rostov-na-Donu, 1977.
3. Gvozdev A.N. *Sovremennyj russkij literaturnyj yazyk*. Moskva, 1973; Ch. I.
4. Zhukov V.P. *Semantika frazeologicheskih oborotov*. Moskva, 1978.
5. Molotkov A.I. *Osnovy frazeologii russkogo yazyka*. Leningrad, 1977.
6. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva, 1966.
7. Savel'eva O.S. Kategoriya predmetnosti kak semantiko-grammaticheskoe svojstvo suschestvitel'nyh. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; № 4.
8. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*: v 17 t. AN SSSR. Moskva; Leningrad: Nauka, 1950-1965.


*Статья поступила в редакцию 01.02.23*

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-430-432

***Arsalieva E.Kh.**, senior teacher, Department of Foreign Languages, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: venus75@mail.ru*
***Dibirova A.M.**, senior teacher, Departments of Foreign Languages for the ENF, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

**COLOR-SIGNIFYING VOCABULARY IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGE PAROEMIAS.** The article provides a comparative analysis of the color-signifying vocabulary in the paroemias of the Russian and English languages. It is noted that the analysis of coloratives in the paroemias of these languages contributes to their more complete characterization of features, and also makes it possible to detect, along with specific manifestations, some linguistic patterns. Recently, there has been an increased interest in issues related to color perception. This is a natural consequence of a comprehensive study of a person involving the achievements of cognitive linguistics. Native speakers of all languages can perceive colors in the surrounding world equally. However, some languages may not have the names of certain colors. This is explained by the level of development of culture and everyday life of each nation, its living conditions, the surrounding nature and the richness of the language. Often in the paroemias of the Russian and English languages, the vocabulary of color designation is used, expressing both the attitude to life in general and various states. The vocabulary of the color designation consists of various words. In the Russian language, as in other languages, they develop synonymous series, enter into certain relationships with each other, unite into system groups. Epithets-color designations can be considered as microfragments of the linguistic picture of the world. The most active color designations found in Russian and English paroemias are “black/dark” and “white/light”.

*Key words:* **English, Russian, comparative analysis, paroemias, color-signifying vocabulary, coloratives, linguistics, adjectives.**

***Э.Х. Арсалиева**, ст. преп., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: venus75@mail.ru*
***А.М. Дибирова**, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

# ЦВЕТООБОЗНАЧАЮЩАЯ ЛЕКСИКА В ПАРЕМИЯХ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье проводится сопоставительный анализ цветообозначающей лексики в паремиях русского и английского языков. Отмечается, что анализ колоративов в паремиях данных языков способствует их более полной характеристике особенностей, а также позволяет обнаружить вместе со специфическими проявлениями и некоторые лингвистические закономерности. В последнее время возрос интерес к вопросам, связанным с цветовым восприятием. Это является закономерным следствием комплексного изучения человека с привлечением достижений когнитивной лингвистики. Носители всех языков одинаково могут воспринимать цвета в окружающем мире. Тем не менее в некоторых языках могут не быть названия тех или иных цветов. Это объясняется уровнем развития культуры и быта каждого народа, его условиями жизни, окружающей природой и богатством языка. Часто в паремиях русского и английского языков используется лексика цветообозначения, выражающая как отношение к жизни в целом, так и различные состояния. Лексику цветообозначения составляют различные слова. В русском языке, как и в других языках, они развивают синонимические ряды, вступают друг с другом в те или иные отношения, объединяются в системные группы. Эпитеты-цветообозначения могут быть рассмотрены как микрофрагменты языковой картины мира. Наиболее активными цветообозначениями, встречающимися в русских и английских паремиях, являются «черный/темный» и «белый/светлый».

*Ключевые слова:* **английский язык, русский язык, сопоставительный анализ, паремии, цветообозначающая лексика, колоративы, лингвистика, прилагательные.**

Актуальность исследования обоснована недостаточной разработанностью функционирования колоративов в паремиях указанных языков. Анализ колоративов в паремиях данных языков способствует их более полной характеристике особенностей, а также позволяет обнаружить вместе со специфическими проявлениями и некоторые лингвистические закономерности.

Цель статьи: сопоставительный анализ цветообозначений в паремиях исследуемых языков.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

– обобщить результаты, достигнутые в изучении цветообозначающей лексики в лингвистической литературе;

– определить место и роль изучаемой лексико-семантической группы слов в паремиях русского и английского языков.

Теоретическая значимость заключается в том, что проведённая исследовательская работа способствует более глубокому пониманию специфики цветообозначений в русском и английском языках. Привлечение к исследованию данных русского и английского языков открывает перспективы для дальнейших сопоставительных исследований неизученных или малоизученных явлений этих языков.

Практическая значимость работы заключается в том, результаты сопоставительной характеристики рассматриваемого материала имеют важное практическое значение для изучения и усвоения русского и английского языков учащимися на уроках. Кроме того, изучение данного материала важно и для лексикографической работы, особенно для составления двуязычных словарей.

Колоративы издавна привлекают внимание исследователей различных областей науки: этнографов, психологов, химиков, биологов, лингвистов. Как полагают ученые, количество оттенков цвета, которые различает человеческий глаз, в среднем более миллиона. Данное количество многократно превышает число названий цвета в любом языке. На одно название приходится множество оттенков, которые оно призвано обозначать. Ни один язык в мире не сможет создать количество названий, равное числу цветов. Человеческая память и мышление не способны оперировать таким количеством цветов. В каждом определенном языке количество наименований цвета различное. В одних языках отсутствуют те наименования цветов, которые имеются в других языках. Окружающий мир воспринимается человеком во многом благодаря цвету и свету. От индивидуальных особенностей человеческого зрения, темперамента, уровня его эстетического вкуса во многом зависит восприятие цвета. Цвет в данном языке является эффективным и образным средством выражения мировосприятия носителей языка. Он занимает в любом языке особое место. Каждый большой или малый этнос или этническая группа обладают более или менее богатыми и разнообразными материальными и духовными культурными ценностями, которые сложились в процессе многовековой истории и отражают индивидуальные особенности этого народа.

Вопросы цветовых наименований значимы сегодня для многих наук, но особенно актуальны для таких отраслей как этнография, культурология и лингвистика. С точки зрения лингвокультурологии цвет обладает символической семантикой. Через цвет происходит восприятие окружающего мира. Через цветообозначающую лексику можно характеризовать культуру народа.

В последнее время возрос интерес к вопросам, связанным с цветовым восприятием. Это является закономерным следствием комплексного изучения человека с привлечением достижений когнитивной лингвистики. Значительный вклад в исследование цвета и цветовой семантики внесен учеными-лингвистами.

В лингвистике имеется достаточно большое количество работ, связанных с лексикой цветообозначений. Начиная с середины прошлого века, данный вопрос стал привлекать особенное внимание как отечественных, так и зарубежных лингвистов: Л.М. Грановской, Н.Б. Бахилиной, А.А. Брагиной, Л.А. Качаевой, Т.Г. Корсунской, А.Гурдова, А.В. Михеева, Р.М. Фрумкиной, В.А. Юрика, И.Б. Арнольд, А.С. Панкратовой, С.М. Соловьева, S. Skard, R. Adamsona, B. Berlina, P. Kay, K.L. Kelly, D.B. Judd и др. [1–5 и др.]

Ц. Барамидзе считает, что «цветообозначающая лексика представляет собой плотную и обособленную лексическую группу, в которой отражается объективное разнообразие цветовой гаммы. Цвета делятся на две универсальные группы: хроматические и ахроматические. К ахроматическим цветам относятся белый, черный, серый, которые отсутствуют в спектре и отличаются друг от друга лишь светлотой: первый из них светлый, второй темный, третий – еще темнее. Остальные цвета хроматические, в свою очередь, отличающиеся друг от друга насыщенностью цвета. Это свойство лингвистически объясняется тем, что к каждому цветообозначающему прилагательному может быть присоединено прилагательное, определяющее насыщенность: «густо», «бледно» [1, с. 159].

Как указывает Ф.Н. Шемякин, «в основе всех названий цвета лежит цвет предмета, цвет есть признак предмета, в названии этот предмет отвлекается» [4, с. 11]. Носители всех языков одинаково могут воспринимать цвета в окружающем мире. Тем не менее в некоторых языках могут отсутствовать названия тех или иных цветов. Это объясняется уровнем развития культуры и быта каждого народа, его условиями жизни, окружающей природой и богатством языка.

Важным шагом в изучении прилагательных-цветообозначений в английском языке являются работы Adamson R., Berlin B., Kay P., где подробно исследована этимологическая сторона цветообозначений.

Паремии помогают доходчиво разъяснять самые сложные вопросы, дополняют логическую формулировку силой художественного образа, обобщенным выводом житейской мудрости.

О колоративах говорится в исследовании А.В. Ловицкой «О передаче семантики цветообозначения» (2009).

Прилагательные-цветообозначения английского языка являются также предметом исследования их употребления в художественных произведениях, где главное внимание уделяется их образно-символическому значению и эмоциональной насыщенности.

У. Шекспир, Дж. Чосер, Дж. Мильтон, Дж. Свифт, Ч. Диккенс, В. Скотт и другие писатели обогатили фразеологию английского языка. К примеру, один из наиболее известных выражений *thegreen – eyedmonster* «чудовище с зелеными глазами», обозначающую ревность, взят из трагедии Шекспира «Отелло».

Работа Т.Г. Корсунской посвящена системе цветообозначений в русском, английском и немецком языках (1963). Автор данной работы указывает, что «членам ядра подчинены все остальные цветообозначения, т. е. периферии системы» [3, с. 97].

Паремии отражают жизнь во всем ее бесконечном разнообразии. С течением времени, передаваясь из уст в уста, они шлифовались, совершенствовались, приобретая предельную точность, меткость и лаконичность. Они являются отражением менталитета, особенностей быта народа, его исторической судьбы. «Пословицы – это как бы энциклопедия народа, в которой содержатся ответы едва ли не на все вопросы жизни. В них свод этических норм и моральный кодекс горцев» (Гребнев 1966: 5). Паремии даргинского языка – образные законченные изречения, имеющие назидательный смысл. Им характерна сжатость, необычная меткость, простота и выразительность.

Афористичность и образность делают паремии трудными для перевода. Переводить их можно буквально или находя эквивалент на другом языке.

С помощью таких паремий русский народ передаёт будущим поколениям свою систему ценностей в виде рекомендаций и назиданий: *Красна птица перьями, а человек – уменьем. Ученье свет, а неученье – тьма. Красному утру не верь. Белый свет не клином сошелся.*

Одним из средств, передающих осознание устройства окружающего мира, является употребление в паремиях цветообозначающей лексики, т. е. колоративов. В русском языке довольно часто встречаются паремии с компонентом «крас-

ный»: *Серенькое утро, красненький денек. Не красна изба углами, а красна трудоднями. Не красна старость годами, а делами. Грело бы красное солнышко, а месяц как себе знает. И красно солнышко на всех не угождает.*

Русские паремии включают в себя цветообозначения, которые относятся к основным группам цветового тона. В народной речи прилагательное-эпитет оценивается как средство выражения эмоционально-оценочного момента в высказывании, что является одной из ведущих проблем стилистики и определения особенностей народной речи: *Горшок над котлом смеется, а оба черные. Черен мак, да все едят.*

Часто в паремиях русского и английского языков используется лексика цветообозначения, выражающая как отношение к жизни в целом, так и различные состояния. Лексику цветообозначения составляют различные слова. В русском языке, как и в других языках, они развивают синонимические ряды, вступают друг с другом в те или иные отношения, объединяются в системные группы. Эпитеты-цветообозначения могут быть рассмотрены как микрофрагменты языковой картины мира. Цветообозначения, как и другие лексико-семантические группы, вносят информацию в решение проблемы образа человека в языке и культуре.

В паремиях русского и английского народов часто используется прием контраста. Белый и черный, темный и светлый цвета используются здесь всегда параллельно, показывая контрастность времени и окружающей жизни:

Рус. Черную душу и мылом не отмоешь. / Англ. You can't wash a black soul with soap.

Рус. Работа черна, да денежка бела. / Англ. The work is black, but the money is white.

Рус. Черен, да задорен; бел да смел. / Англ. Black, eyes fervent; white, yes bold.

Рус. Мыло черно, да моет бело. / Англ. Soap is black, but washes white.

Русским, как и другим народам, характерно разделение таких категорий, как добро и зло. Обычно это выражается через противопоставление «белого» и «чёрного» или «светлого»/«темного» цветов. Белый (светлый) цвет передает представления людей о добре и счастье, чёрный (темный) связан с представлениями о темных силах, о зле, несчастье.

*Темный и черный* цвета считаются поглотителями энергии человека, да и всего мира. Примером могут служить следующие паремии: *Белая монета пригодится в черный день. Белую монету берегут на черный день.* Колоратив «белый» в данном случае имеет положительную оценку, т. к. «белая монета» означает «серебряная монета».

Черный» цвет и в русском, и в английском языках преимущественно несет в себе отрицательную, негативную оценку, он также является символом траура и печали:

рус. «Черная шерсть не побелеет даже после стирки». / Англ. Black wool will not turn white even after washing.

Рус. «Тот, кто не увидел черное, не увидит и белое». / Англ. He who has not seen black will not see white.

В данных паремиях белый цвет осмысливается как символ свободы и чистоты.

Черный и белый цвета в паремиях русского народа четко разграничивают такие понятия, как добро и зло. Но иногда они предостерегают и от однозначного толкования явлений жизни: *Черна корова, да бело молоко. Тот, кто заметил светлое, заметит и темное. Золото богача светлое, поступки – темные* [2].

Черный цвет в английских паремиях так же продуктивен, как и в русском: *Black color will not take another color*. – Чёрный цвет не примет другого цвета. Горшок называет чайник чёрным. – *The pot calls the kettle black* [5].

Отдельные цветообозначения, используются в метонимической и метафорической функции. К примеру, такой цвет, как «красный», в русских паремиях способствует осмыслению явлений жизни, часто выступает как оценочное средство (употребляется как метафора для обозначения символа жара, накаленной энергии (особенно отрицательной): *Бессовестный не краснеет*.

В русских паремиях встречается и такой цвет, который означает буквально «семицветный, радужный»: *Радуга семицветна*. В данном случае это цветообозначение означает «пёстрый», отражающий многоцветие природного явления. «Наивная картина мира», по утверждению Р.М. Фрумкиной, включает «семь цветов радуги», а также розовый, коричневый и так называемые ахроматические цвета – черный, белый, серый.

В русских паремиях не наблюдается употребления большого разнообразия цветообозначений. Отдельные колоративы в паремиях вообще не встречаются. Это такие цвета, как «желтый», «коричневый», «фиолетовый».

В паремиях английского языка чаще отмечаются некоторые цвета, которые не встречаются в паремиях русского языка: *To see life through rose-coloured glasses* – «видеть жизнь в розовом цвете, быть оптимистом».

Среди паремий русского и английского языков отмечаются параллели: рус. *Черна корова, да бело молочко*.

Англ. *The cow is black, and the milk is white*. – 'Корова черная, а молоко белое'.

Рус. *Сказанное слово – серебро, несказанное – золото* [2].

Англ. *The word is silver, silence is gold* [5].

Народная мудрость говорит о наличии красоты в светлом цвете, что подтверждают примеры: *У того, кто со светлым лицом встречает гостей – в доме всегда радость*.

Таким образом, проведенный анализ привел к выводу о том, что цветообозначения отражают многие понятия окружающей жизни: добро и зло, богатство и бедность, чувства и эмоции. В русских и английских паремиях используются изначально присущие цвету свойства символа и его способность порождать множество ассоциаций. Они похожи на театральные декорации и изображается через них различные образы и чувства. Цвет в создании подобных символов играет важнейшую роль, т. к. способен порождать различные ассоциации. Наиболее активными цветообозначениями, встречающимися в русских и английских паремиях, являются «черный/темный» и «белый/светлый». Через данные цвета передаются ощущения, мировосприятие, различные ассоциации.

Библиографический список


1. Барамидзе Ц. *Цветообозначающая лексика в табасаранском языке.* Тбилиси, 2009.
2. Жигулев А. *Русские народные пословицы и поговорки*. Москва: Московский рабочий, 1958.
3. Корсунская Т.Г. *О системе цветообозначений в русском, английском и немецком языках*. Горький, 1963.
4. Щемякин Ф.Н. К вопросу об отношении слова и наглядного образа. *Известия АПН РСФСР*. 1960; Выпуск 113.
5. Margulis A., Kholodnaya A. Publishers Jefferson *English Dictionary of Proverbs and Sayings*. North Carolina, and London, 1974.


References


1. Baramidze C. *Cvetooboznachayuschaya leksika v tabasaranskom yazyke.* Tbilisi, 2009.
2. Zhigulev A. *Russkie narodnye poslovicy i pogovorki*. Moskva: Moskovskij rabochij, 1958.
3. Korsunskaya T.G. *O sisteme cvetooboznachenij v russkom, anglijskom i nemeckom yazykah*. Gor'kij, 1963.
4. Schemyakin F.N. K voprosu ob otnoshenii slova i naglyadnogo obraza. *Izvestiya APN RSFSR*. 1960; Vypusk 113.
5. Margulis A., Kholodnaya A. Publishers Jefferson *English Dictionary of Proverbs and Sayings*. North Carolina, and London, 1974.


*Статья поступила в редакцию 01.02.23*

УДК 81 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-432-435

***Galstian S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Roman Languages Department, Military University n.a. Prince Alexander Nevsky of the Defense Ministry of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: bekki@inbox.ru*

**PREPOSITION AND CATEGORY OF TIME IN THE LANGUAGE. LINGUISTIC TIME (BASED ON SPANISH).** The article is dedicated to studying of the role of temporal prepositions in expressing temporal relations in analytical languages ith reference to Spanish. The article presents arguments in favour of the idea that a temporal preposition is the main means of reflection in the language of the category of time. By analyzing provisions of the article, the author concludes that the choice of the preposition is due to its dependence more on the way a person perceives this category (that is, the linguistic time) than on the physical time, thus, the linguistic time in a language has priority over the physical time, in particular, when it comes to the use of temporal prepositions.

*Key words:* **temporal relations, physical time, linguistic time, category of time, temporal prepositions.**

***С.А. Галстян,** канд. филол. наук, ст. преп., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: bekki@inbox.ru*

# ПРЕДЛОГ И КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В ЯЗЫКЕ. ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)

Материал статьи посвящен исследованию роли темпоральных предлогов в передаче временных отношений в языках аналитического типа, в частности в испанском. Приводятся аргументы, свидетельствующие в пользу того, что темпоральный предлог является основным средством отражения категории времени в языке. Путем анализа положений статьи автор приходит к выводу, что выбор того или иного темпорального предлога обусловлен не столько его зависимостью от физического времени, сколько способом восприятия данной фундаментальной категории человеком, следовательно, в языке лингвистическое время имеет приоритет перед физическим, в частности, когда речь идет об употреблении темпоральных предлогов.

*Ключевые слова:* **темпоральные отношения, физическое время, лингвистическое время, категория времени, темпоральные предлоги.**

Объективная действительность представлена двумя фундаментальными первичными для восприятия человека категориями: категорией пространства и категорией времени. Именно эти две философские категории служат основой для отражения в языке совокупности представлений человека о мире, то есть для формирования языковой картины мира.

Категория времени, как и категория пространства, а также природа данных философских категорий постоянно осмысливаются человеком в процессе их жизнедеятельности. Мысль о существовании категории времени, а также ее непрерывный анализ происходят вследствие многих факторов: они основаны на регулярных наблюдениях человека за изменениями, которые случаются в объективной действительности на постоянной основе. Кроме того, это фиксирование и анализ изменений непосредственно в теле человека. Также время всегда осознавалось как «возможность будущих событий» [1, с. 6]. Благодаря осмыслению философской категории времени человек способен более полно воспринимать объективную действительность [2–12].

Таким образом, актуальность статьи продиктована необходимостью рассмотреть, как в языке находят свое отражение фундаментальные, объективно существующие категории (в частности, категория времени), без которых невозможно становление языковой картины мира.

Цель данной статьи – установить, что именно предлог в аналитических языках способен передавать все типы темпоральных отношений, а также определять взаимосвязь лингвистического времени с употреблением определенного предлога при оформлении высказывания.

Основные задачи статьи включают в себя анализ функционирования временных предлогов при передаче темпоральных отношений в языке, исследование семантического наполнения временных предлогов, обусловленность выбора того или иного временного предлога в зависимости от ситуации, в которой оказался субъект, а также восприятие субъектом физического времени.

Методы исследования**,** которые использовались в процессе подготовки данного материала, включают в себя метод функционально-семантического анализа; метод компонентного анализа; метод лингвистического описания; метод контекстно-логического анализа; элементы сравнительно-сопоставительного метода.

Несмотря на большое количество работ, посвященных функционированию темпоральных предлогов, в частности в языках аналитического типа, и подробный анализ их взаимосвязи с категорией времени на материале испанского языка остается малоизученной проблемой, состоящей в способности отражения темпоральными предлогами лингвистического времени. В связи с этим отмечается необходимость исследовать в работе особенности функционирования в языке темпоральных предлогов, которые связаны с восприятием человеком объективной действительности, в частности категории времени, поскольку именно способ восприятия данной категории, как нам представляется, определяет выбор того или иного темпорального предлога в рамках оформления высказывания.

Научная новизна статьи заключается в выявлении причин первостепенной для языка значимости лингвистического времени, которое имеет приоритет перед физическим временем и определяет выбор того или иного темпорального языкового средства, в частности предлога. Теоретическая значимость работы заключается в том, что она вносит определенный вклад в теорию грамматики, поскольку результаты исследования расширяют современные представления о функциональных и семантических характеристиках предлога в языке. Практическая значимость статьи выражается в возможности использовать ее результаты в теоретических учебных курсах по общему языкознанию, семантическому анализу, в теоретических грамматиках ряда языков. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания испанского языка и испано-русского перевода.

*Семантическое наполнение темпоральных предлогов*

В большинстве аналитических языков, в частности в испанском языке, все многообразие временных моделей выражается преимущественно посредством предлога. Употребление предлогов для передачи темпоральных отношений позволяет наиболее полно и всесторонне представить временные характеристики событий, явлений и объектов. Частотность использования исследуемой части речи с темпоральной семантикой в языках аналитического типа, в том числе в испанском, очень высока. Основными составляющими философской категории времени, которая отражена в сознании человека, служат следующие компоненты:

1. Отрезок времени (который представляет собой отдельный, цельный промежуток времени в виде последовательной смены секунд, минут, часов, дней, недель, месяцев, лет и т. д.) – *en verano* (летом).

2. Длительность времени (промежуток времени с определенной продолжительностью, которая измеряется определенным количеством секунд, минут, часов, дней, недель, месяцев, лет, веков и т. д.) – *durante 5 años* (в течение 5 лет).

3. Период времени, определенная эпоха в жизни государства/человечества – *durante la revolución* (во время революции), *en los años de la guerra* (в годы войны), *durante el reinado de*… (во времена правления…).

4. Отдельный момент времени, точка во времени – *a las 10 en punto* (ровно в 10), *el tren sale a las 6* (поезд уезжает в 6).

5. Сущность, наделенная динамикой – *es la cuestión del tiempo* (это вопрос времени), *andar con el tiempo* (идти в ногу со временем), *el tiempo es dinero* (время – деньги), *el tiempo lo dirá* (время покажет).

Расположение событий во времени с точки зрения их осмысления человеком может обладать нижеперечисленными характеристиками: одновременность событий; предшествование; следование. Например:

– в предложении *Decidimos mirar la tele* ***después de*** *la cena* (Мы решили посмотреть телевизор после ужина) темпоральный предлог *después de* уточняет последовательность событий (сначала закончился ужин, потом мы посмотрели телевизор);

– в примере *Terminaré esta tarea* ***para*** *las 8 de la mañana* (К 8 часам утра я закончу это задание) предлог *para* указывает на то, что наступит утро (8 часов), однако до этого момента (данного события) произойдет другое событие – «я закончу это задание», то есть благодаря предлогу становится возможным обозначить предшествование одного события другому;

– в качестве примера, демонстрирующего одновременность происходящих событий, можно привести следующее предложение: *Antonio nunca grita* ***ante*** *sus hijos* (Антонио никогда не кричит при своих детях). Здесь предлог *ante* передает одновременность событий: его дети находятся рядом с ним, и он не кричит в это время.

К испанским предлогам с темпоральными характеристиками можно отнести следующие: *a*, *de*, *en*, *desde*, *hasta*, *entre*, *hacia*, *durante*, *para*, *a lo largo de*, *dentro de*, *a principios de*, *antes de*, *después de* и т. д.

Некоторые предлоги передают один и тот же вид отношений – временные, но имеют разные коннотации. Например, испанские предлоги *hasta*, *desde* и *durante* выражают один и тот же тип отношений в предложении, а именно – временные. Однако семантические значения этих предлогов не совпадают: *hasta* передает информацию о том, что одно действие предшествует другому действию или периоду времени, *desde* указывает на то, что заданное событие происходит только после другого события или периода времени, а *durante* употребляется для обозначения периода времени, в течение которого должно произойти то или иное действие или событие.

Таким образом, в языках аналитического типа, в частности в испанском, предлог занимает особое место среди тех языковых средств, посредством которых философская категория времени находит в языке свое отражение. Связано это, в том числе, и с тем, что именно предлог в аналитических языках способен передавать все типы временных отношений, поскольку семантика темпоральных предлогов заключает в себе информацию, указывающую:

– на отдельную точку во времени (предлоги ***en*** *la mitad de la noche* – посреди ночи, ***a*** *las 3* – в 3 часа и т. д.):

*Al pasear por cualquier ciudad española* ***a*** *la una de la tarde o* ***a*** *las nueve da la noche, uno se encuentra con grupos de gente en plena charla alrededor de una bandejita de tapas y con un vaso de cerveza a la mano* [2, с. 85]. – ‘Прогуливаясь по любому испанскому городу в час дня или в девять вечера, можно наткнуться на группы людей, беседующих за тапас и бокалом пива’.

***A*** *las siete y media ya la marea llegaba al borde de la calzada; sólo las cimas de las más altas rocas se descubrían sobre el nivel del mar, y muy pronto todo desapareció debajo de las turbulentas aguas* [3, с. 69]. – ‘К половине седьмого прилив достиг края дамбы; только вершины самых высоких скал были выше уровня моря, и очень скоро все исчезло под бурными водами’

*Un avión sale de Madrid* ***a*** *las 12,50, con destino a Mallorca, con una velocidad,* ***en el momento del*** *despegue, de 230 kilómetros por hora y una velocidad de crucero de 800 kilómetros por hora* [4, с. 326]. – ‘Самолет вылетает из Мадрида в 12.50

дня, направляясь на Майорку, со скоростью на взлете 230 километров в час и скоростью полета 800 километров в час';

– на начальную точку промежутка времени (испанские предлоги ***a partir de*** *1980* – с 1980 года, ***de***, ***desde*** и т. д.):

*La cabeza era de un material duro y blanco y en el centro de la cara tenía una estúpida sonrisa que odié* ***desde*** *el primer momento* [5, с. 93]. – 'Голова была сделана из жесткого, белого материала, а в центре лица была глупая ухмылка, которую я возненавидел с первого мгновения'.

*En Matanzas Martí conoce a los campesinos que hacen el difícil trabajo.* ***Desde*** *entonces quiere a esos hombres, a "mis negros" como luego les llama* [5, с. 83]. – 'В Матансасе Марти познакомился с крестьянами, которые выполняли тяжелую работу. С тех пор он любил этих людей, «моих негров», как он позже их называл'.

*Me negaba a aceptar que había llegado a mi destino;* ***a partir de*** *aquel momento, mis obligaciones serían muy distintas a las que había tenido en otros tiempos, integrarme a la sociedad me traería muchos problemas, era mi primer intento y estaba seguro de mi fracaso, mi inadaptación a aquel mundo, a aquellas personas, a aquella vida* [5, с. 71]. – 'Я отказывался признать, что прибыл в пункт назначения; с этого момента мои обязанности будут сильно отличаться от тех, которые я имел в прошлом, интеграция в общество принесет мне много проблем, это была моя первая попытка, и я был уверен в своей неудаче, в своей неприспособленности к этому миру, к этим людям, к этой жизни';

– на конечную точку промежутка времени (испанский предлог ***para*** *la semana que viene* – к следующей неделе и т. д.):

*En ese momento, mirando de reojo a Virginia, descubrí en su actitud un sospechoso interés por el nuevo juguete que me ha convencido de que debo librarme también de este otro estorbo* ***antes de*** *que me arruine el final de las vacaciones* [3, с. 70]. – 'В этот момент, бросив мимолетный взгляд на Вирджинию, я обнаружил в ее отношении подозрительный интерес к новой забаве, который убедил меня, что я должен избавиться от этой неприятности, пока она не испортила конец моего отпуска'.

*El reloj llegó a casa mucho* ***antes de*** *que yo naciera, lo cual quiere decir que fue uno de los tantos contratiempos que ya me esparaban en el mundo* [6, с. 152]. – 'Эти часы появились дома задолго до моего рождения, а значит, они были одними из многих спутников, которые уже ждали меня в этом мире'.

*Una noche,* ***antes de*** *la cena, la pequeña jugaba en el suelo con sus bloques y el padre le preguntó qué estaba construyendo* [6, с. 152]. – 'Однажды вечером перед ужином девочка играла на полу со своими кубиками, и отец спросил ее, что она строит';

– на отрезок времени (испанские предлоги ***en*** *enero* – в январе, ***desde*** *las 5* ***hasta*** *las 7* – с 5 до 7, и т. д.):

*Al parecer, la costumbre del tapeo tuvo sus orígenes* ***en*** *el siglo trece cuando el rey Alfonso Décimo, el Sabio, ordenó que a todos los cocheros se les diese en las tabernas y de forma gratuita una pequeña porción de comida que acompañase al vino* [7, с. 16]. – 'Похоже, что обычай тапас зародился в тринадцатом веке, когда король Альфонсо Десятый, Мудрый, приказал, чтобы в тавернах всем кучерам бесплатно давали небольшую порцию еды в качестве сопровождения к вину'.

*Uno de los vecinos tocaba muy bien la guitarra, sobre todo la Jota Aragonesa, que conservé en la memoria con sus variaciones".* ***En*** *septiembre del mismo año se trasladó a Madrid* [5, с. 84]. – 'Один из соседей очень хорошо играл на гитаре, особенно «Хота Арагонеса», которую я сохранил в памяти вместе с ее « вариантами». В сентябре того же года он переехал в Мадрид';

– на продолжительность/длительность промежутка времени (испанские предлоги ***durante*** *la guerra* – во время войны, ***a lo largo del*** *año* – на протяжении года, и т. д.):

*Estado intermedio* ***entre*** *el sueño y la vigilia en el que todavía no se ha perdido la conciencia* [5, с. 84]. – 'Промежуточное состояние между сном и бодрствованием, в котором сознание еще не окончательно теряется'.

*En el día de ayer, extrañados sus vecinos de no haberla visto aparecer* ***durante*** *varios días, dieron aviso a la policía* [3, с. 16]. – Вчера ее соседи, удивленные тем, что не видели ее несколько дней, сообщили в полицию.

*De nuevo los recuerdos vinieron a su mente y la pregunta que se había estado haciendo* ***durante*** *los pasados treinta años le martilleaba el cerebro* [8, с. 22]. – 'Снова воспоминания нахлынули на него, и вопрос, который он задавал себе последние тридцать лет, вновь ворвался в его сознание'.

При изучении временных отношений, передаваемых предлогами, необходимо рассмотреть, как действие/событие заполняет заданные временные рамки. М.В. Всеволодова приходит к выводу, что выделяется «время, полностью занятое действием», и «время, не полностью занятое действием»; последнее заключается в том, что «действие занимает временной отрезок частично, или заполненность его действием не маркируется» [9, с. 19].

«Маркированность» действия, согласно Всеволодовой, может быть представлена следующими вариантами:

1. Временной отрезок (*durante la noche, en 2 días, dentro de un mes, por la mañana* и т. д.).
2. Начальная и конечная границы (*de…a, desde…hasta, entre*).
3. Начальная граница (*de, desde, a partir de* и т. д.).
4. Конечная граница (*a, hasta, para* и т. д.).

Важно обратить внимание на то, что существительные чаще всего не имеют очевидные временные коннотации и поэтому сами по себе не выражают временные отношения (например, слова *verano* – лето, *febrero* – февраль, *buen tiempo* – хорошая погода, *el nacimiento de su hijo* – рождение его ребенка, *el divorcio* – развод и т. д.).

Информация о передаче временных отношений содержится в таких словах имплицитно, и именно благодаря темпоральным предлогам идея передачи временных отношений получает свое эксплицитное выражение в употреблении данных слов с темпоральным предлогом:

*En verano* – летом.

*En febrero* – в феврале.

*Después del nacimiento de su hijo* – после рождения его ребенка.

*Durante el divorcio* – во время развода, и т. д.

Анализ данных примеров свидетельствует о том, что в большинстве случаев во многих аналитических языках, в том числе и в испанском, именно предлог заключает в себе семантику передачи наиболее полной информации об отрезке времени и о любых его границах.

Иными словами, во многих языках аналитического типа темпоральные предлоги являются ключевым элементом, представляющим один их компонентов системы средств выражения темпоральных отношений.

Лингвистическое время

Говоря о таком понятии, как лингвистическое время, необходимо обратить внимание на то, что реальное, объективно существующее время нередко может отличаться от того времени, которое отражено в сознании человека. Более того, по отношению ко времени, которое является компонентом пространственно-временного континуума и существует в объективной действительности, воспринимаемое человеком время считается вторичным. Однако, несмотря на это, «для лингвистики оно представляет гораздо больший интерес», поскольку «в зависимости от ситуации на первый план могут выступать отдельные стороны явления» [10, с. 37].

О понятии лингвистического времени А.В. Кравченко говорит следующее: «Время как понятийная категория есть способ категоризации опыта, данного в ощущениях, оно антропогенно по своей природе, существует в сознании человека и не является отражением трансцендентной сущности», которая понимается как «объективное время» [11, с. 49].

Т.И. Дешериева полагает, что «под лингвистическим аспектом времени должна пониматься вся совокупность способов выражения средствами языка сущности аспектов рассматриваемой категории» [12, с. 111].

Одним из таких языковых средств и, на наш взгляд, ключевым в большинстве языков аналитического типа является предлог.

Рассмотрим ниже два предложения, в которых выбор предлога обусловливается выбором акцента на ту или иную информацию, которая представляет больший интерес для говорящего.

*Leí el libro* ***en*** *dos días.* – Я прочел книгу за два дня.

*Leía el libro* ***durante*** *dos días.* – Я читал книгу два дня (в течение двух дней).

В обоих примерах физическое (объективное) время представлено одним временным маркером: как в первом, так и во втором примере оно одинаковое. То есть как предлог *en*, так и предлог *durante* указывают в языке на один и тот же промежуток времени (*dos días* – два дня). Однако именно расстановка говорящим акцентов определяет тот факт, какой именно предлог будет выбран для передачи временных отношений.

Так, если на первый план выходит информация о длительности/продолжительности промежутка времени, которое служит фоном для осуществления действия, если говорящий хочет подчеркнуть, что в течение заданного промежутка времени действие повторялось/не прерывалось, тогда уместным станет употребление предлога *durante*, который способен передать первостепенный для говорящего акцент в предложении. Другими словами, временной промежуток воспринимается как целостный темпоральный фон для осуществления длительного и/или повторяющегося действия.

С другой стороны, если характеристики промежутка времени, в течение которого выполнялось действие, игнорируются, если длительность действия не является актуальной для говорящего, а приоритетным становится стремление указать на тот факт, что действие было завершено за тот или иной промежуток времени (причем, как уже было отмечено, сама длительность заданного темпорального отрезка не представляется значимой), в таком случае выбор будет в пользу предлога *en*, семантика которого позволяет выдвинуть на первый план информацию о том, что действие совершилось в определенный промежуток времени, характеристики которого не являются существенными, важными.

Рассмотрим другую пару предлогов:

*Tengo que estar de campo* ***en*** *verano.* – Я должен быть в деревне летом.

*Tengo que estar de campo* ***durante*** *el verano.* – Я должен быть в деревне летом (в течение лета).

В первом предложении предлог *en* употребляется в связи с тем, что для говорящего представляется существенным сделать акцент именно на факте пребывания в деревне летом, однако продолжительность заданного темпорального периода не учитывается, то есть субъект может находиться в деревне как, например, одну неделю из всего указанного промежутка времени, так и непосредственно весь промежуток времени. Во втором случае, напротив, благодаря

употреблению предлога *durante* становится возможным указать на значимость для говорящего всего промежутка времени, другими словами, отметить, что пребывание в деревне будет продолжаться весь заданный временной период (все лето), причем наличие возможных перерывов в данном темпоральном промежутке игнорируется, подчеркивается сама длительность действия во времени.

Таким образом, при анализе данных предложений представляется важным отметить, что именно предлоги в аналитических языках содействуют правильной расстановке темпоральных акцентов в предложении. Важно подчеркнуть, что физическое время во всех проанализированных случаях, как мы уже отмечали, одинаково. Однако выбор темпоральных языковых средств, в том числе предлогов, обусловливается преимущественно субъективным фактором, что, в свою очередь, свидетельствует о значимости лингвистического времени, который в языке имеет приоритет перед физическим временем. Другими словами, употребление того или иного темпорального предлога для описания временных отношений в языке зависит не столько от физического времени, сколько от способа восприятия данной философской категории человеком (субъективного восприятия объективно существующего времени), то есть лингвистического времени, которое, соответственно, и обусловливает выбор говорящим необходимого предлога, в связи с тем, что для языкознания важны не только физические категории пространства и времена, но и способ их восприятия говорящим.

Библиографический список


1. Молчанов Ю.Б. *Четыре концепции времени в философии и физике*. Москва, 1977.
2. Castro F., Marín F. *Nuevo Ven*. Libro del alumno. Madrid, 2009.
3. Cova J.A., Miranda. *El Venezolano del Fuego Sagrado*. Caracas: Editorial Tecnocolor, 2005.
4. Jacinto P.A. *La Guerra Federal. Consecuencias*. Caracas: Imprenta Nacional, 2002.
5. Eladio J.R. *1828–1829 Guerra Gran Colombia-Perú. Impacto de las campañas navales desarrolladas durante el conflicto*. Caracas: Editorial Tecnocolor, 2006.
6. Mesa C.E. *Angosto Legislación del Fuero Militar Policia*l. Lima: Fuero Militar Policial, 2011.
7. Hadelis Solangel J.L., Salcedo Bastardo J.L. *Francisco de Miranda. La vida por un ideal*. Caracas : Editorial Tecnocolor, 2006.
8. Wifredo Rincón G. *Tesoros de España. Plazas*. Madrid : Espasa Calpe S.A., 2000.
9. Всеволодова М.В. *Способы выражения временных отношений в современном русском языке*. Москва, 1975.
10. Потаенко Н.А. *Время в тексте*: учебное пособие по спецкурсу. Пятигорск, 1996.
11. Кравченко А.В. Глагольный вид и картина мира. *Известия РАН. СЛЯ*. 1995; № 1: 49–64.
12. Дешериева Т.И. Лингвистический аспект категории времени в его отношении к физическому и философскому аспектам. *Вопросы языкознания*. 1975; № 2: 111–118.


References


1. Molchanov Yu.B. *Chetyre koncepcii vremeni v filosofii i fizike*. Moskva, 1977.
2. Castro F., Marín F. *Nuevo Ven*. Libro del alumno. Madrid, 2009.
3. Cova J.A., Miranda. *El Venezolano del Fuego Sagrado*. Caracas: Editorial Tecnocolor, 2005.
4. Jacinto P.A. *La Guerra Federal. Consecuencias*. Caracas: Imprenta Nacional, 2002.
5. Eladio J.R. *1828-1829 Guerra Gran Colombia-Perú. Impacto de las campañas navales desarrolladas durante el conflicto*. Caracas: Editorial Tecnocolor, 2006.
6. Mesa C.E. *Angosto Legislación del Fuero Militar Policia*l. Lima: Fuero Militar Policial, 2011.
7. Hadelis Solangel J.L., Salcedo Bastardo J.L. *Francisco de Miranda. La vida por un ideal*. Caracas : Editorial Tecnocolor, 2006.
8. Wifredo Rincón G. *Tesoros de España. Plazas*. Madrid : Espasa Calpe S.A., 2000.
9. Vsevolodova M.V. *Sposoby vyrazheniya vremennyh otnoshenij v sovremennom russkom yazyke*. Moskva, 1975.
10. Potaenko N.A. *Vremya v tekste*: uchebnoe posobie po speckursu. Pyatigorsk, 1996.
11. Kravchenko A.V. Glagol'nyj vid i kartina mira. *Izvestiya RAN. SLYa*. 1995; № 1: 49-64.
12. Desherieva T.I. Lingvisticheskij aspekt kategorii vremeni v ego otnoshenii k fizicheskomu i filosofskomu aspektam. *Voprosy yazykoznaniya*. 1975; № 2: 111-118.


*Статья поступила в редакцию 05.02.23*

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-435-437

***Evloeva D.D.,*** *postgraduate, Faculty of Philology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: evloe96@mail.ru*
***Islamova M.Ya.****, postgraduate, Faculty of Philology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: evloe96@mail.ru*

**THE FORMATION OF THE NOVEL GENRE IN INGUSH LITERATURE.** Ingush national prose, an integral and developed aesthetic system of the spiritual culture of the people, has a centuries-old history and includes works of all three kinds of literature: lyrics, epic, drama. As an organic part of fiction, it arose on the basis of the oral poetic folk art of the epic traditions of literature of the past centuries and is a means of reflecting reality, expressing the ideology, psychology and philosophy of the people, its ideological principles. The formation of prose genres is one of the main trends of Ingush literature, which requires folk characters, their deep psychological analysis, the study of the laws of the historical development of folk life, the formulation of acute problems of the time: moral, ethical, social, philosophical. Along with the extensive coverage of reality is genre and thematic diversity, the acquisition of stylistic certainty is a characteristic feature of national prose. Ingush literature has gone from folklore to an epic novel and in a short historical period has reached a high artistic level, having mastered and synthesized in epic, dramatic and lyrical samples the national artistic experience accumulated in oral folk art. Therefore, when making installations on the prerequisites for the formation of young-written Ingush literature, first of all, it is necessary to start from folklore. As for any ethnic group, Ingush folklore is not just an artistic phenomenon, but also an expression of its ideology and philology, characterized by genre diversity.

*Key words:* **genre, Ingush literature, novel, A.-G. Goygov, creativity, writer, formation, work, Soviet literature, typology, national literature.**

***Д.Д. Евлоева,*** *аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: evloe96@mail.ru*
***М.Я. Исламова,*** *аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: evloe96@mail.ru*

# СТАНОВЛЕНИЕ ЖАНРА ПОВЕСТИ В ИНГУШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Ингушская национальная проза, целостная и развитая эстетическая система духовной культуры народа, имеет многовековую историю и включает в себя произведения всех трех родов литератур: лирики, эпоса, драмы. Как органическая часть художественной литературы, она возникла на основе устного поэтического народного творчества эпических традиций литературы прошлых веков и является средством отображения действительности, выражением идеологии, психологии и философии народа, его мировоззренческих начал. Формирование прозаических жанров – одна из главных тенденций ингушской литературы, которая требует народных характеров, их глубокого психологического разбора, изучения закономерностей исторического развития народного бытия, постановки острых проблем времени: нравственно-этических, социальных, философских. Наравне с пространным охватом реальности является жанровое и тематическое многообразие, обретение стилевой определенности – это свойственная черта национальной прозы. Ингушская литература прошла путь от фольклора до романа-эпопеи и за короткий исторический срок достигла высокого художественного уровня, освоив и синтезировав в эпических, драматургических и лирических образцах национальный художественный опыт, накопленный в устном народном творчестве. Следовательно, делая установки на предпосылки становления младописьменной ингушской литературы, прежде всего, нужно отталкиваться именно от фольклора. Как и для любого этноса, ингушский фольклор – это не просто художественный феномен, но и выразитель его идеологии и филологии, характеризующийся жанровым многообразием.

*Ключевые слова:* **жанр, ингушская литература, повесть, Гойгов А.-Г., творчество, писатель, становление, произведение, советская литература, типология, национальная литература.**

В ингушской литературе первой трети – середины XX века формирование получает жанр повести, который характеризуется своим художественным осмыслением и глубоким анализом. Главная черта повести – это выявление предпосылок для развития нравственно-философской проблемы формирования советского народа на примере ингушского народа.

Повесть помогает наиболее правдиво отразить те подчас противоречивые процессы, которые происходили в обществе в целом, в том числе на ингушской земле. Этим и вызывает интерес данный жанр – он предполагает наиболее приближённость к тем процессам, которые происходил в то далёкое время.

Актуальность работы обусловлена тем, что становление и развитие жанра повести в ингушской литературе недостаточно исследовано. В силу особенности жанра она объединяла немалый опыт эпической народной традиции и достижения художественного слова. Подтверждением этого является высказывание Н.П. Утехина о том, что «жанровые особенности повести трудноуловимы для оформления в научные категории», поскольку она, занимая «серединное место между романом и рассказом, как бы растворяет свои предметы в их художественных структурах» [8, с. 21]

Основной целью является анализ становления жанра повести в ингушской литературе.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

– выявление в процессе теоретического анализа творчества ингушских писателей их вклада в развитие национального жанра повести;

– анализ роли повести как литературного жанра в ингушской прозе.

Научная новизна заключается в том, что изучение литературного жанра «повесть» на примере творчества ингушских писателей проводится одним из первых в стране.

Теоретическая значимость обусловлена тем, что результаты проведенного анализа вносят вклад в изучение жанра повести и ее специфики в художественной литературе ингушей.

Практическая ценность состоит в использовании материалов работы при составлении учебных пособий по ингушской литературе, в подготовке спецкурсов в национальной школе и в вузе.

Повесть – жанр, имеющий свою давнюю письменную традицию, художественное освоение как в поэтике писателей, так и в эстетике критиков XIX века. Известно, что сюжетным и композитным центром повести являются настоящее на фоне прошлого, причинные связи, которого лежат в застарелых конфликтах, но уже в новом освещении. Почти во всех теоретических работах XX века отмечается, что при изучении данного жанра необходимо учитывать проблематику жанра, своеобразие сюжетно-композиционной структуры, тип повествования, особенности художественного времени «объем сюжета, а не объем текста».

Хотя В.Г. Белинский нередко отделял повесть от романа только по объему, но именно им поставлен вопрос о повести как специфическом жанре. «Повесть есть тот же роман, только в меньшем объеме, который условливается сущностью и объемом самого содержания», – пишет Белинский [1, с. 229]. Типология в ингушской литературе чаще всего прослеживает исторический тип жанра повести [1–9].

В ингушской повести актуальные проблемы прошлого времени и сегодняшнего дня подняли такие писатели, как Б. Зязиков, И. Базоркин, Х.-Б. Муталиев и др., также в их творчестве, стоявшем у истоков национальной литературы, повесть занимала одно из значимых мест, но становление ингушской русскоязычной литературы и жанра повести непосредственно связано с Абдул-Гамидом Сипсоевичем Гойговым.

Этот жанр стал огромным толчком не только в ингушской литературе, но и для развития литературы всего Северного Кавказа. Писатель был специалистом в ингушском фольклоре и национальной литературе, поэтому в своих повестях создал насыщенные и сильные образы героев, противостоящих сложным жизненным обстоятельствам и социально-историческим преобразованиям.

В основном в повестях национальной литературы главными темами являлись следующие: бедности, человека и природы и др. Следует сказать, что произведения Гойгова А.-Г. многократно находились в центре внимания ингушских исследователей в контексте всевозможных научных проблем. Опираясь на небольшой научный опыт, с нашей стороны отметим, что А.-Г. Гойгову принадлежит право основания развития жанра повести в ингушской литературе.

В его повестях основной акцент делается на воспроизведение нового (социалистического) уклада в жизни страны и народа со всеми присущими ему особенностями. Появление повести А.-Г.С. Гойгова напрямую связано с процессами взаимообогащения и взаимосвязи литератур народов Российской Федерации, для которых было характерно ускоренное развитие.

Литература ингушей прошла путь от фольклора до романа-эпопеи и за короткий исторический срок достигла высокого художественного уровня, освоив и синтезировав в эпических, драматургических и лирических образцах национальный художественный опыт, накопленный в устном народном творчестве.

Следовательно, делая установки на предпосылки становления младописьменной ингушской литературы, прежде всего, нужно отталкиваться именно от фольклора. Как и для любого этноса, ингушский фольклор – это не только художественный феномен, но и выразитель его идеологии и филологии, характеризующийся жанровым многообразием.

Как было отмечено, наряду с осмыслением героических страниц в истории народа писатели обращаются к теме современности и создают произведения с ярко выраженным социально-психологическим началом.

Они стремятся осмыслить современное общество в динамике его развития, показать широкую панораму народной жизни, общественных нравов во всей их полноте и масштабности. Характеры героев при этом воссоздаются наиболее полно и многогранно в процессе их формирования.

Такие авторы, как А.-Г. Гойгов, старались наиболее реалистично изобразить жизнь простых ингушей, рассказывая об их непростой суровой жизни среди гор.

Вместе с тем в современной жизни многие позабыли уже, как непросто было жить в начале XX в., однако люди старались не терять свои лучшие человеческие качества, умели ценить и любить родную природу, свою малую родину.

Как отмечает Р.У. Пахрутдинова, это крайне важно в нынешний непростой период, так как современному человеку также крайне важно осознать свое место, свое предназначение в этом сложном и противоречивом мире [7, с. 10].

Как подчеркивают современные исследователи [4 и др.], в период 20-х годов XX в., на заре становления советской власти в ингушской литературе преобладают произведения, «тематически связанные с современными реалиями, свидетельствующие о тесной связи их с советской действительностью» [4, с. 14].

Например, повесть «Джан-Гирей», написанная в 1925 году, явилась качественно новым этапом в художественном мышлении писателя, определив художественные, жанровые, идейные и стилистические предпосылки развития национальной прозы ингушей.

Сюжет повести Абдул-Гамида Гойгова «Пробуждение» (1936) основывается на рассказе о детстве писателя, при этом автор осмысливает особенности формирования характера героя, становления его как личности, поднимает важные вопросы окружающей человека действительности, описывает взаимоотношения главного героя и общества на обширном социальном фоне, затрагивает проблемы воспитания и образования в ингушском обществе.

В художественном мире произведения «Пробуждение» А.-Г. С. Гойгова нашли отражение особенности морально-нравственного и социально-экономического уклада жизни ингушского народа первых десятилетий XX века. Конфликт и проблематика обусловлены общим социально-экономическим и культурным состоянием общества. Для писателя особую эстетическую ценность представляют герои, активные в проявлении социального протеста, стремящиеся к духовному самосовершенствованию. В создании отрицательных персонажей автор использует принцип сатирического обобщения.

Повесть «Серго», написанная в 1936 году, представляет интерес тем, что в ней показан процесс того, как постепенно у ингушей вырабатываются черты, которые влились в понятие «советский национальный характер». Автор повести – писатель А.-Г. Гойгов – сумел показать в созданных им художественных образах эту перестройку национального характера [5, с. 516].

Говоря о становлении жанра повести в ингушской литературе, занимающего особое положение между рассказом и романом, важно детально проследить, как шаг за шагом углублялась реалистическая основа повести «Пробуждение» А.-Г. Гойгова.

Тема и проблематика произведений, которые были созданы в жанре повести, всегда актуальны и приветствуются в социуме на том или ином этапе его развития. Они никогда не утрачивают своей эстетической и познавательной ценности, поскольку в них художественными средствами реалистично переданы дух и общая атмосфера эпохи.

Во время основания ингушской прозы доминировали малые жанры, что было закономерно. Рассказ стал начальной «попыткой оперативного изображения новой действительности наиболее удобной формой отображения сложных явлений действительности послереволюционных лет» [6].

Малая повесть по объему может быть сравнена с рассказом, но вместе с тем, в частности в таких малообъемных повестях, наблюдаются признаки, присущие средней эпической форме: описание во всей полноте и объемности характера народа, выявление социальных и национальных истоков его храбрости. Речь идет о повести «Партизанская быль» (1964) И. Базоркина. В ней прослеживается военная тематика, которая является основной в произведении, раскрываются темы долга, подвига и борьбы. Можем заметить, что в повести мало героев, и строится она на поступках персонажей и размышлении автора.

Профессор К. Шаззо относит публицистичность не только ингушской, но и всех молодых литератур скорее к важнейшей особенности, чем к недостатку.

Ученый мотивирует, что данный факт является свидетельством «прочной связи литературы с порождавшей ее жизнью», что «литература стремилась освоить и раскрыть жизненные конфликты и людские судьбы» [9, с. 51].

Таким образом, проведенное исследование становления и развития ингушской повести привело к следующим выводам: становление жанра в повести

в ингушской литературе прослеживается в XX веке. Тема и проблематика произведений, возникших на этапе развития малого жанра, актуальны и востребованы по сей день и не утратили своей познавательной ценности. В 60-х годах прошлого столетия выявляется повествовательное творчество Ахмеда Бокова, которое, без всякого сомнения, вызывает значительный исследовательский интерес.

Если И. Базоркин в своей повести «Партизанская быль» использует историко-хорологический принцип, то А. Боков в произведениях «Райхант», «Трудный путь», «Буран» отходит от линейного принципа описания событий.

В повести «Райхант» сюжет построен на обозрении того, что было в прошлом, главной является тема женской судьбы, где героиня повести испытывает такие трудности, как депортация, раннее сиротство, сложная, не сложившаяся семейная жизнь.

Значительным достижением в истории жанра явилась ингушская повесть «Трудный путь», где писатель создает честный и справедливый характер. Судьбы героев в произведении построены на воспоминаниях, посредством чего читатель понимает всю тяжесть физических потерь и трагедии народа, депортированного на чужбину в суровый Казахстан.

Библиографический список


1. Белинский В.Г. *Собрание сочинений:* в 9 т. Москва: Художественная литература, 1976–1982; Т. 1.
2. Дахкильгов И.А. *Ингушская литература (период развития ингушской литературы до 40-х гг.)*. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1975.
3. Евлоева Д.Д. Художественный анализ повести А.-Г. Гойгова «Джан-Гирей». *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014; № 4 (39): 163–165.
4. Мартазанова Х.М. *Ингушская проза XX века: национально-художественные истоки, жанровая специфика, поэтика.* Автореферат диссертации … ученой степени доктора филологических наук. Махачкала, 2017.
5. Мартазанова Х.М., Мартазанова А.М. *Ингушская историческая повесть: И.М. Базоркин «Призыв», Б.Х. Зязиков «Именем Республики»*. Магас, 2013.
6. Мартазанова Х.М. *Художественная концепция человека и истории в прозе Идриса Базоркина.* Магас, 2015.
7. Пахрутдинова Р.У. Становление жанра повести в дагестанской литературе. *Литературное обозрение: история и современность*. 2016; № 6: 41–43.
8. Утехин Н.П. *Жанры эпической прозы.* Ленинград, 1982.
9. Шаззо К.Г. *Художественный конфликт и эволюция жанров в адыгских литературах.* Тбилисси: Мецниереба, 1978.


References


1. Belinskij V.G. *Sobranie sochinenij:* v 9 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1976-1982; T. 1.
2. Dahkil'gov I.A. *Ingushskaya literatura (period razvitiya ingushskoj literatury do 40-h gg.)*. Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975.
3. Evloeva D.D. Hudozhestvennyj analiz povesti A.-G. Gojgova «Dzhan-Girej». *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. 2014; № 4 (39): 163-165.
4. Martazanova H.M. *Ingushskaya proza HH veka: nacional'no-hudozhestvennye istoki, zhanrovaya specifika, po`etika.* Avtoreferat dissertacii … uchenoj stepeni doktora filologicheskih nauk. Mahachkala, 2017.
5. Martazanova H.M., Martazanova A.M. *Ingushskaya istoricheskaya povest': I.M. Bazorkin «Prizyv», B.H. Zyazikov «Imenem Respubliki»*. Magas, 2013.
6. Martazanova H.M. *Hudozhestvennaya koncepciya cheloveka i istorii v proze Idrisa Bazorkina.* Magas, 2015.
7. Pahrutdinova R.U. Stanovlenie zhanra povesti v dagestanskoj literature. *Literaturnoe obozrenie: istoriya i sovremennost'*. 2016; № 6: 41-43.
8. Utehin N.P. *Zhanry `epicheskoj prozy*. Leningrad, 1982.
9. Shazzo K.G. *Hudozhestvennyj konflikt i `evolyuciya zhanrov v adygskih literaturah*. Tbilissi: Mecniereba, 1978.


*Статья поступила в редакцию 25.01.23*

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-437-439

***Ibragimova G.Kh.-K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: galima_76@mail.ru*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF LEXICO-SEMANTIC GROUPS OF IDIOMS IN DARGWA AND ENGLISH LANGUAGES.** The article deals with lexical and semantic groups of phraseological units of the Dargwa and English languages. The comparative analysis shows correspondences and differences among the idioms of the studied languages. Phraseological units are quite widespread in them, revealing many aspects of the life of representatives of the Dargin and English peoples. The images fixed in these languages emphasize the peculiarities of national culture, various stages of the historical development of the people, customs and traditions, as well as the attitude and character of these peoples. These stable units represent a fairly extensive layer in their emotional and expressive shades, expressiveness, forms and meanings. There may be coincidences, similar variants, which may be complete and in other cases partial. This is due to the everyday life of Dargwa and English speakers, their habitat, practical skills, the surrounding nature, climatic conditions. In languages that are genetically unrelated, similar stable turns of speech may be noted, since different peoples, although they live in different localities, may have certain commonalities characteristic of any human society.

*Key words:* **Dargwa language, English language, phraseological units, comparative analysis, typology, interlanguage correlation, lexico-semantic groups.**

***Г.Х.-К. Ибрагимова**, канд. филол. наук, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: galima_76@mail.ru*

# СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУПП ФЕ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются лексико-семантические группы фразеологизмов даргинского и английского языков. Сопоставительный анализ показал соответствия и различия среди ФЕ исследуемых языков. В них достаточно широко распространены фразеологизмы, раскрывающие многие стороны жизни представителей даргинского и английского народов. Образы, закрепившиеся в этих языках, подчеркивают особенности национальной культуры, различные этапы исторического развития народа, обычаи и традиции, а также мироощущение и характер этих народов. Данные устойчивые единицы представляют собой довольно обширный пласт по своим эмоционально-экспрессивным оттенкам, выразительности, формам и значениям. В них возможны совпадения, аналогичные варианты, которые могут быть полными и в иных случаях частичными. Это связано с каждодневной жизнью носителей даргинского и английского языков, их местом обитания, практическими навыками, окружающей природой, климатическими условиями. В языках генетически неродственных могут отмечаться аналогичные устойчивые обороты речи, так как разные народы, хоть и проживают в различных местностях, могут иметь определенные общности, характерные для любого человеческого общества.

*Ключевые слова:* **даргинский язык, английский язык, фразеологизмы, сопоставительный анализ, типология, межъязыковая соотнесенность, лексико-семантические группы.**

Актуальность работы обусловлена тем, что распределение ФЕ на разные лексико-семантические классы в исследуемых языках представляет научный интерес. Подобного рода сопоставительные работы на сегодняшний день отсутствуют.

Основной целью является рассмотрение особенностей лексико-семантических групп ФЕ в обоих языках.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач: определить соответствия среди ФЕ данных языков и выявить различия в ФЕ обоих языков.

Научная новизна и теоретическая значимость заключается в том, что результаты проведенной работы вносят вклад в изучение фразеологизмов даргинского и английского языков.

Практическая ценность состоит в использовании материалов работы при составлении словарей фразеологизмов, учебных пособий по сопоставительной грамматике.

В данных языках достаточно широко распространены фразеологизмы, раскрывающие многие стороны жизни представителей даргинского и английского народов. Образы, закрепившиеся в этих языках, подчеркивают особенности национальной культуры, различные этапы исторического развития народа, обычаи и традиции, а также мироощущение и характер этих народов [1–4].

Эти устойчивые единицы представляют собой довольно обширный пласт по своим эмоционально-экспрессивным оттенкам, выразительности, формам и значениям. Проведенный сопоставительный анализ показал, что наполненность каждой лексико-семантической группы фразеологических единиц различна.

Отобранные нами фразеологические единицы обоих исследуемых языков распределились на следующие макрогруппы:

1. Человек. 2. Животный мир. 3. Растительный мир. 4. Мир вещей.

Затем указанные макрогруппы распределены на более мелкие лексико-семантические группы: человек (части тела, родственные связи, возраст, социальный уровень, национальность); Животный мир (домашние животные, звери, птицы, насекомые и пресмыкающиеся); Растительный мир; Мир вещей. Стихийные явления.

По нашим наблюдениям, наиболее обширной является макрогруппа «Человек». Ключевыми здесь выступают понятия, которые обозначают части тела человека, его родственные отношения, этническую принадлежность, социальное положение, возраст. Приведем примеры.

а) родственные связи:

дарг.: дулик1ла узи «брат родной» (букв.: брат по печени), убай нешла дях1 «хмурое недовольное лицо» (букв.: лицо как у мачехи).

Англ.: to be someone's own flesh and blood «чья-то собственная плоть и кровь», both father and son «как отец и сын» и т. д.;

б) возраст:

дарг.: жагьил дурх1ягъуна «словно молодой», вишт1ал хъяшагъуна «словно ребенок» и т. д.

Англ.: spring chicken «весенний цыпленок» sugar daddy «богатый пожилой поклонник» (букв.: сладкий папочка), old duck «старушка» (букв.: старая утка) и т. д.;

в) социальное положение:

Дарг.: гамъа хьунулван «словно вдова» (непринужденно и легко), пачала рурсиван «словно принцесса», пачаван виэс «быть как шах» и т. д.

Англ.: live at a high rate «жить на высоком уровне», as wise as Solomon «мудрый как Соломон» и т. д.;

г) этническая принадлежность:

дарг.: негрилагъуна дях1 «лицо как у негра» (о смуглом человеке).

Англ.: done like a French «сделано, как француз», dutch courage «голландское мужество», french secret «французский секрет» и т. д.;

д) части тела:

дарг.: хъатлав айкьурси «выросший на ладони» (хорошо воспитанный), х1уйзи писбарес «очень мало» (словно посыпать в глаз), канилизи ц1а дикес «гореть в животе огнем» (болеть душой) и т. д.

Англ: like an eyesore «словно бельмо на глазу», having a load taken «гора с плеч», slippy disappear like water «утекать меж пальцев» и т. д.

В макрогруппе «Человек» наиболее наполненной оказалась в обоих языках подгруппа «Части тела». В даргинском языке наименее наполненной оказалась подгруппа «Этническая принадлежность», в которой выявилась одна фразеологическая единица. Тогда как в английском языке данная подгруппа достаточно хорошо наполнена. Остальные подгруппы в исследуемых языках представлены примерно одинаково.

Макрогруппа «Животный мир». Ключевыми в данной группе являются названия животных и птиц. Приведем примеры.

а) домашние животные:

дарг.: эмх1елис дехван «подходит» (как ослу груз), эмх1ела лих1бар «некрасивый» (с ослиными ушами), эмх1ела къуйрукъ «ослиный хвост», урчиван дуц1ли «бегать как лошадь» (быстро, резво), житара хяраван «словно кошка с собакой» (недружно), эмх1ела бек1 «ослиная голова» (дурак), эмх1елисцад дикахъес «избить как осла», унцгъуна къача «теленок как бык» (крупный), хяла бебк1а «собачья смерть), эмх1еван варскъа «упрямый словно ишак» и т. д.;

Англ.: as fat as a pig «жирный как свинья», as if fighting like cat and dog «как кошка с собакой», cat like eyes «кошачьи глаза».

В данной подгруппе в обоих языках наиболее часто фигурирует образы осла, собаки и кошки. Редко встречаются образы других домашних животных;

б) звери:

дарг.: синкачил хъярба укес «кушать груши с медведем» (играть в опасную игру), бец1ли айкьурил «воспитанный волком» (храбрый), гурдаван г1ямултар «хитрый как лиса», гьинтаван кункси «легкий как лань», г1яраван урхук1уси «трусливый как заяц», бец1ван гушли «голодный как волк» и т. д.

Англ.: to fight like a lion «драться как лев», to eat like a wolf «есть как волк», as cunning as a fox «хитрый как лиса» и т. д.

В данной подгруппе частотными являются в указанных языках компоненты «лиса», «волк». Даргинцы храброго и бесстрашного человека сравнивают с волком. Англичане, как показывают примеры, смелого человека сравнивают с львом;

в) птицы:

дарг.: шурмазиб шункъарван «словно кречет в скалах», чат1аван буч1уси «поющий как ласточка» (красивым голосом), заклизиб ч1акаван «как орел в небе» (свободно, независимо), чякала урк1и «воробьиное сердце» (трусливый), мучилизи чякниван «словно пташки в просе» (много) и т. д.

Англ.: as poor as a church «гол как сокол», as a dove «как голубка», chatter like a magpie «трещать как сорока».

Сопоставительный анализ исследуемых языков показал, что подгруппа «Птицы» в них представлена широко. Особенно часто используются во фразеологических единицах такие наименования птиц, как «воробей», «голубка»;

г) насекомые и пресмыкающие:

дарг.: урхьназиб бялихъван «словно рыба в воде», бубк1уси нер «умирающая вошь», имиуливан дахъал «много как муравьи», мирхъиван бузули «трудиться как пчела», т1ент1ван кункли «легкий как комар».

Англ.: to seize as a tick «вцепиться как клещ», to drop like flies «мрут как мухи», as busy as a bee «трудолюбивый, как пчела».

В этих языках данная подгруппа представлена богато. В обоих языках наблюдаются аналогичные фразеологические обороты. Наиболее частотным являются фразеологические единицы с компонентом «пчела».

Макрогруппа «Растительный мир». Ключевыми в данной группе являются названия растений и цветов. Приведем примеры.

а) наименования цветов:

дарг.: вава бухъут1а «желтый как цветок», михик1 вава «гвоздика» (красивая девушка), ц1уба вава «белый цветок» (любимая) и т. д.

Англ.: white as a daisy «белая как маргаритка», red as a poppy «красный как мак»;

б) названия деревьев:

дарг.: мигла хъит1агъуна «словно дубовый пенек» (крепкий), хивла галгагъуна «как ореховое дерево» (крепкий) и т. д.

Англ.: flexible as a vine «гибкий как лоза»;

в) названия трав:

дарг.: шуркьван кьут1кьуси букв. «горький словно полынь», кьарван шиниша «зеленый как трава».

Англ.: flaxen as a hair «светлый как лен».

Макрогруппа «Мир вещей». Ключевыми в данной группе являются названия предметов обихода, различных вещей, продуктов питания, названия одежды, качества предметов. Приведем примеры.

Дарг.: къаркъагъуна ч1умаси «словно камень твердый», шинна к1ант1ван «растворился, исчез» (букв.: «словно капля воды»), ц1аван х1унт1ена «красный как огонь», миъван бярг1ибси «холодный словно лед», мегьван ч1умаси «крепкий как металл», бардаван бугаси «острый словно топор», нерхван г1яваси «жирный как масло» [1].

Англ. as sharp as a razor (букв.: «острый словно бритва»), need as air (букв.: «нужен как воздух»), fine as hair «тонкий словно волос», to go run like clock work «работать как часы» [2].

Следующая макрогруппа «Стихийные явления» включает в себя фразеологизмы с названиями природных явлений. Сюда включены и астрономические названия небесных светил.

Дарг. берх1иван ванаси «теплый как солнце», бац1ван шаласи «светлый словно луна», ириъла дях1иван «словно прошлогодный снег» (не помнить), гъагулван вамкьурли «хмурый как туча», дях1иван ц1уба «белый словно снег», лямц1ван хъярхъли «словно молния», мусни-зубрала халал «глава вселенной».

Англ. ove like lighthing «быстрый словно молния», to rain cats and dogs «лить словно из ведра», to soak up smth like a sponge «впитывать в себя словно губка», as many as there are stars in the sky «столько, сколько звезд на небе», white as snow «белый словно снег», sweet as honey «сладкий словно мед» [2].

В плане межъязыковой соотнесенности отмечается употребление похожих образов и характеристик, относительная частотность в использовании одних и тех же ФЕ, достаточно большое количество эквивалентных ФЕ.

К примеру, наибольшие совпадения имеют ФЕ в таких макрогруппах, как «Животный мир», «Стихийные явления» и «Мир вещей». Здесь отмечаются полные эквиваленты. Например:

Дарг. гурдаван г1ямултар «хитрый как лиса»; житара хяраван «словно кошка с собакой»; as if fighting like cat and dog «как кошка с собакой».

Англ. as cunning as a fox «хитрый как лиса»;

Дарг. лямц1ван хъярхъли «быстрый словно молния»;

Англ. ove like lighthing «быстрый словно молния».

Дарг. Дях1иван ц1уба;

Англ. white as snow «белый словно снег».

Отмечено, что образы животных, стихийных явлений, вещей используются часто в образных сравнениях. Такие устойчивые единицы более достоверно показывают реальную жизнь социума. Ведь такие сравнения наиболее точно отражают жизнь и действия человека, поскольку построены на общечеловеческой практике. Поэтому эти ФЕ являются наиболее частотными во многих языках. Для этого языкам не нужно быть близкородственными или ареальными.

Мы также обратили внимание, что значительное количество ФЕ имеют интернациональный статус, так как, утверждают специалисты, «основные признаки, свойства, функции, присущие фразеологии разных языков, универсальны» [4, с. 266].

Отмечаются в обоих языках также неполные соответствия. Приведем примеры:

Дарг. хъараван руржули «дрожать словно горошины».

Англ. to tremble like a leaf «дрожать как лист».

Дарг. эмх1еван узес «трудиться словно ишак».

Англ. work like a horse «трудиться словно лошадь».

А.Д. Райхштейн и другие ученые отмечают, что такие неполные эквиваленты довольно часто встречаются в разных по своим типологическим признакам языках. В таких случаях допускаются заимствования, калькирования из языка в язык [3, с. 34].

По нашим наблюдениям, наибольшей частотностью обладают ФЕ, отражающие человеческий быт. В человеческом обществе примерно одинаково переосмысливаются события и явления, происходящие в практической жизни.

Кроме полных и частичных аналогов, в обоих языках наблюдаются ФЕ, не имеющие никаких соответствий. Они базируются на национальном своеобразии, передают дух народа, его моральное и физическое состояние, характеризуют тот или иной народ в религиозных, этнических аспектах. Такие образные выражения основаны на стремлениях людей, здесь могут использоваться антропонимы, топонимы, характерные данным этносам. Приведем примеры:

Дарг. г1янц1а Г1яшураван «как глухая Ашура», т1ак1а Х1усен «дурак-Гусен», синкачил хъярба укес «кушать груши с медведем» (играть в опасные игры), мирхъи кани «пчела-живот» (о человеке, кушающем мало), бец1ла дурх1я «волчий детеныш» [1].

Англ. to avoid smb like the devil «бегать как черт от ладана», flaxen as a hair «светлый словно лен», flexible as a vine «гибкий словно лоза», to grin like a Cheshire cat «усмехаться как Чеширский кот» [2]. Богато представленные в этих языках подгруппы образных выражений свидетельствуют о том, что те или иные явления отражают национальный характер даргинской или английской фразеологии. Здесь необходимо учесть субъективные факторы, указывающие на самобытности этих языков. Богато или бедно представленный фразеологический фонд каждого из указанных языков подчеркивает их уникальность.

Проведенный сопоставительный анализ данных групп фразеологизмов даргинского и английского языков привел к выводу о том, что в них возможны совпадения, аналогичные варианты, которые могут быть полными и в иных случаях частичными. Это связано с каждодневной жизнью носителей даргинского и английского языков, их местом обитания, практическими навыками, окружающей природой, климатическими условиями. В языках генетически неродственных могут отмечаться аналогичные устойчивые обороты речи, так как разные народы, хоть и проживают в различных местностях, могут иметь определенные общности, характерные для любого человеческого общества. Таковыми являются и климатические условия, окружающий животный и растительный мир, продукты питания.

Отличительные особенности обусловлены тем, что носители даргинского и английского языков принадлежат к различным верованиям, традициям и обычаям, места проживания указанных народов также отличаются.

Библиографический список

1. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка*. Махачкала, 2018.
2. Кунин Л.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык, 2006.
3. Райхштейн А.Д. *Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии*. Москва: Высшая школа, 1980.
4. Солодухо Э.М. *Теория фразеологического сближения*. Казань, 1989.

References

1. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
2. Kunin L.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 2006.
3. Rajhshtejn A.D. *Sopostavitel'nyj analiz nemeckoj i russkoj frazeologii*. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
4. Soloduho `E.M. *Teoriya frazeologicheskogo sblizheniya*. Kazan', 1989.

*Статья поступила в редакцию 25.01.23*

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-439-441

***Zalevskaya T.E.**, senior teacher, Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*
***Ibraghimova L.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

**LEXICO-STYLISTIC CHARACTERISTICS OF HUMOROUS SPEECH UNITS IN THE ENGLISH LANGUAGE.** The paper gives a lexical and stylistic characteristic of humorous speech units in the English language. Humor covers many aspects of human life. Humorous discourse contributes to the normal functioning of society. In human communication, speech influence plays a key role. The dominant place is occupied by colloquial speech, which is equipped with various humorous speech turns. Humor includes such types of comic meanings as a joke, comic remarks, because it is from them that a humorous group of emotional meanings is formed. Linguocultural and sociocultural means of achieving comic content in humorous discourses are really noticeable and are determined by the peculiarities of national culture and the corresponding effects of the socio-cultural context. Features of the conversational genre are more characteristic of English discourse. English speech units from humor to sarcasm affect various aspects of society. The most common ironic statements. Irony can be realized in discourse in the form of an ironic remark, an ironic response, an ironic question, an ironic exclamation. Irony lies between humor and sarcasm, is the most abstracted term.

*Key words:* **English, speech units, discourse, speech communication, lexico-stylistic characteristics, humor, irony, sarcasm, mockery, communicative type of sentence.**

***Т.Е. Залевская**, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
***Л.И. Ибрагимова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

# ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЮМОРИСТИЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В работе дается лексико-стилистическая характеристика юмористических речевых единиц в английском языке. Юмор охватывает многие стороны человеческой жизнедеятельности. Юмористический дискурс способствует нормальному функционированию общества. В общении людей речевое воздействие играет ключевую роль. Доминирующее место занимает разговорная речь, которая снабжена различными юмористическими речевыми оборотами. Юмор включает в себя такие виды комических значений, как шутка, острота, комические замечания, ведь именно из них и складывается юмористическая группа эмоциональных значений. Лингвокультурные и социокультурные средства достижения комического содержания в юмористических дискурсах действительно заметны и определяются особенностями национальной культуры и соответствующими эффектами социокультурного контекста. Для английского дискурса в большей степени характерны черты разговорного жанра. Английские речевые единицы от юмора до сарказма затрагивают различные стороны общества. Наиболее распространены иронические высказывания. Ирония может реализоваться в дискурсе в форме иронического замечания, иронического отклика, иронического вопроса, иронического восклицания. Ирония находится между юмором и сарказмом, представляет собой наиболее абстрагированный термин.

*Ключевые слова:* **английский язык, речевые единицы, дискурс, речевая коммуникация, лексико-стилистическая характеристика, юмор, ирония, сарказм, насмешка, коммуникативный тип предложения.**

Актуальность данной работы обусловлена значимостью исследования когнитивно-речевых образцов английского языка, являющихся важной частью определения национальной языковой картины. На сегодняшний день в английском языке недостаточно изученным является юмористический дискурс. На наш взгляд, это довольно большой пласт речевых единиц, подчеркивающий национальный характер англичан [1–5].

Цель работы: анализ и лексико-стилистическая характеристика речевых юмористических выражений английского языка.

Задачи:

1) провести классификацию юмористических элементов английского языка;

2) дать лексико-стилистическую характеристику юмористических выражений, встречающихся в английском речевом дискурсе.

3) выявить юмористические выражения, наиболее часто используемые в английском языке.

Научная новизна и теоретическая значимость: полученные результаты вносят вклад в исследование юмористических речевых единиц английского языка.

Практическая ценность заключается в использовании материалов данной работы при составлении словарей модально-экспрессивных речевых единиц, учебных пособий по английскому языку, по лингвострановедению.

Как известно, юмор охватывает многие стороны человеческой жизнедеятельности. Юмористический дискурс способствует нормальному функционированию общества. Хоть юмор и считается универсальным явлением, но всесторонне характеризует то или иное общество. Он является как бы ключевым в создании этнокультурной системы ценностей любого общества. Способствует выделению общих и специфических особенностей взаимоотношений между людьми, говорящих на конкретном языке.

В последние годы наблюдается широкое распространение сфер общения между людьми. Возникает множество ситуаций, в которых речевое воздействие играет ключевую роль. В этом аспекте немаловажен поиск различных решений, методов для убеждения оппонента. В этом случае доминирующее место занимает разговорная речь, которая снабжена различными юмористическими речевыми оборотами.

Под речевым воздействием мы понимаем влияние на собеседника в процессе общения с помощью различных приёмов с целью изменить его взгляды и мнения или побудить к каким-либо действиям [3, с. 57].

Юмор в любом обществе является одним из средств идентификации, способом выражения эмоций, развития отношений между людьми. Изучение юмора как элемента культуры позволяет понять как свою, так и чужую культуру [1, с. 436, 441].

В лингвистике юмор рассматривают как наиболее общий абстрагированный термин. Включает в себя такие виды комических значений, как шутка, острота, комические замечания, ведь именно из них и складывается юмористическая группа эмоциональных значений. Все они подчинены одной цели – создать комический эффект, заставить человека улыбнуться.

Лингвокультурные и социокультурные средства достижения комического содержания в юмористических дискурсах действительно заметны и определяются особенностями национальной культуры и соответствующими эффектами социокультурного контекста, тем самым формируется и развивается социальная реальность этого общества, которая комично и сатирически представлена в юмористических выступлениях [2, с. 79].

Юмор считается универсальной сферой жизни современного общества, так как чувство юмора характерно представителю любой культуры, в том числе и английской. Он находит проявление в любой коммуникативной ситуации, начиная с семьи, заканчивая профессиональным сообществом (сюда можно включить ораторскую речь, преподавание, политическую деятельность).

Юмористические средства распространены во многих текстах, в том числе публицистике, СМИ, художественных произведениях, в частной переписке и социальных сетях. Важным считается изучение юмористического воздействия в современном дискурсе.

С. Томсон и Э. Мулак писали: «Если мы хотим понять, почему лингвистические модели работают так, как они работают, нам нужно обратиться к образцам повседневной диалогической речи. С методологической точки зрения необходимо заметить, что говорящие не осознают факторы, влияющие на их использование языка. Только путем анализа естественного, и в особенности разговорного дискурса, мы можем идентифицировать дистрибутивные модели, непосредственно ассоциирующиеся с данными лингвистическими моделями» [4, с. 314].

Все они выражаются в устойчивых, лексически отработанных единицах, ибо афоризмах, идиомах, каламбурах.

Шутка является беззлобной, легкой непосредственно юмористической речевой единицей. Она характеризуется широким употреблением эмоциональной лексики, чем являются оценочная лексика и различные образные выражения. По сравнению с шуткой острота не только смешит, но и высмеивает, хоть и в мягкой форме.

Реплика, сказанная в сторону, есть комическое замечание, которое имеет такую лексическую черту, как дополнительное высказывание. Оно в отличие от шутки и остроты редко вызывает смех.

Кроме того, эмоциональные оттенки значения выражаются через иронию, насмешку, сарказм. Лексические средства, используемые для выражения иронии, насмешки, сарказма, весьма разнообразны в английском языке.

Ирония – это дружеское подтрунивание, добродушное посмеивание, подшучивание, характеризующееся типичным для юмора интонационным оформлением. Ирония делится на такие разновидности эмоциональных значений, как:

1) дружеское подшучивание, подсмеивание над самим собой;

2) иронические замечания, ироническая реплика или высказывание, ироническое восклицание;

3) насмешка, высмеивание, издевательство.

Дружеское подсмеивание, добродушное подшучивание над самим собой не бывает злым или ядовитым.

Ироническое замечание, реплика имеет своей целью выставить кого-либо или самого себя в комическом виде, тем самым рассмешить или дружески покритиковать. Ирония может реализоваться в дискурсе в форме иронического замечания, иронического отклика, иронического вопроса, иронического восклицания. Ирония находится между юмором и сарказмом, представляет собой наиболее абстрагированный термин, включающий в себя все оттенки эмоциональных значений иронической группы, начиная с подтрунивания и заканчивая насмешкой. По сравнению с юмором ирония охватывает собою предложение или несколько предложений.

Одним из разновидностей иронии является насмешка. «To manifest derision disdain or contempt hy speaking or writing in a scornfully jeering manner» [5].

В насмешке больше нот издевательского характера. Она может вызвать обиду, выражается чаще вопросами-насмешками. Здесь имеет место мимика.

Сарказм является общим термином, который объединяет саркастические восклицания, реплики, замечания. Он ранит больно, вызывает озлобление, может оскорбить, довести до слез. Чаще всего встречается саркастическое восклицание. Это наиболее эмоционально насыщенный коммуникативный тип предложения. Для саркастических значений является одним из наиболее удачных.

Наиболее активно использующимися лексическими средствами, выражающими сарказм, являются междометия, различные эпитеты типа idiotic, mad. В их число входят и такие эпитеты, которые употребляются в отрицательном значении, как nice, lovely, wonderful.

В саркастических значениях употребляются бранные слова, выражения, а также of aii the, what on earth. Они чаще всего в структурном плане функционируют в форме повелительных предложений. Например: You, too madam pro voking. «Вы тоже, мадам, провоцируете».

В английском речевом дискурсе нередко используются саркастические речевые единицы, в которых наблюдается скрытое саркастическое выражение. Они отмечаются в насмешливо-иронических диалогах.

Терминами для выражения юмора в английском языке являются joke «шутка», witticism «остроумие», an amusing remark «забавное замечание», irony «ирония», sarcasm «сарказм, язвительность», a grin «усмешка, ухмылка».

Значимым является то, при помощи каких структур передаются речевые единицы исследуемой эмоциональной направленности. С ними тесно связана функция интонации.

Как известно, юмористические речевые единицы используются, чаще всего, в диалогической речи. В большинстве случаев это реплики. К таким речевым единицам относятся шутки, остроты и комические замечания, поскольку они находят различное выражение в репликах. В юмористическом диалоге часто встречается острота, она обычно используется в первой реплике. А шутка и комическое замечание выступают в форме ответной реплики.

По нашим наблюдениям, в речевой коммуникации англичан шутки выражены повествовательными предложениями. Гораздо реже встречаются вопросительные, повелительные предложения и простые выражения шутливого характера.

Остроты относятся к другим коммуникативным типам. Большую часть составляют в английской речи остроты-восклицания. Для острот нетипичны вопросительные и повелительные предложения, они встречаются лишь в очень редких случаях.

Повествовательными и восклицательными предложениями выражены комические замечания.

Иронические значения входят в наиболее активную группу коммуникации. Подавляющее большинство – восклицания и вопросы-восклицания. Они составляют основной коммуникативный тип подтрунивания. С помощью вопроса-восклицания реализуется собственно ирония.

Насмешка доминирует в коммуникативном типе повеление-восклицание, в некоторых случаях – в форме вопроса-восклицания.

Восклицание также превалирует среди саркастических единиц. Вопросительно-восклицательные предложения составляют небольшую часть.

Лексико-стилистические характеристики речевых единиц, выражающих значения, начиная с юмора до сарказма, составляют целый комплекс эмоций.

Так, лексическим признаками шутки являются оценочные слова и образные выражения: dear, entire, ye gods, nice hardly.

Острота выражается в общепринятых лексических формах. Данный вид речевой единицы представляет собой меткую, яркую характеристику, игру слов, каламбур, афоризм, паремию, идиому. Например:

Rome wash't built in one day. «За один день и Рим не был построен».

Has he been snatched up to heaven? «На небеса был ли он взять?»

And leave the rest. «И оставь остальное»

We can't drink the river. «Реку нельзя всю выпить».
As much as you want. «Столько, сколько ты захочешь».
Not we. «Не мы».
No cheese. «Никакого сыра».
No oil. «Никакого масла».
With a significant look. «С многозначительным видом».
Winh a knowing chuckle. «С понимающим смешком».
A dear soul. «Дорогая душа»
Poor Pole. «Бедный поляк».
Live still. «Живи по-прежнему».
Pay day's a long way off. «До получки еще далеко».
He never shows a white feather. «Он никогда не показывает белого пера».

Комическое замечание есть реплика, сказанная мимоходом. В этом состоит его отличие от шутки и остроты. Оно представляет собой дополнительное высказывание, заканчивающее собой более распространенное высказывание:

It 's what I've drunk for the last fifteen years. «Это то, что я пил последние годы».

That's the very reason I'm getting back into bed! «Вот почему я возвращаюсь».

H'm, I wonder whether I shell make Mrs. Brewer take them away after all. «Хм, интересно, стоит ли мне все-таки заставить миссис Брюер забрать их?»

Такому замечанию могут предшествовать восклицательные междометия: H'm, O'h. «Хм. Ох!»

Для иронии, насмешки свойственно использование всевозможных эпитетов, образных и оценочных слов в прямом и переносном смысле:

Was the stolid repli. No poetry, no wild yearning. «Последовал бесстрастный ответ. Ни поэзии, ни дикой тоски».
Quite big enough «Достаточно большой».
With a little help from others «С помощью других».
Is exceedingly rich «Чрезвычайно богатый».
A pleasant sort of place «Приятное место»
In handsome still «В прекрасном духе»
Very probable indeed «Действительно, очень вероятно»
Very tender mode of reasoning «Очень мягкий способ рассуждения»
Particularly graceful «Особенно грациозный».

Характерно также использование вводных единиц модально-эмоционального плана: I quess «я думаю», Surely «конечно», If you please «если да, пожалуйста», If you really want anything «если ты чего-то хочешь», You know «ты знаешь».

Отметим, что ирония характеризуется намеками, недомолвками. А для сарказма свойственны мимика, жесты передразнивание, обличительные эпитеты, сравнения (here is the whole set, frensh put on, provoking), сатирические междометия: Oh! Ah! Hm. Ha.

Проведенный анализ семантических групп юмористических речевых единиц английского языка и их лексико-стилистическая характеристика привели к выводу о том, что появление юмора основано на отклонении от социальных стереотипов. Для английского дискурса в большей степени характерны черты разговорного жанра. Английские речевые единицы от юмора до сарказма затрагивают различные стороны общества. Наиболее распространены иронические высказывания.

Библиографический список


1. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*: монография. Волгоград: Перемена, 2002.
2. Кулинич М.А. *Лингвокультурология юмора*. Самара: СамГПУ, 1999.
3. Стернин И.А. *Основы речевого воздействия*: учебное издание. Воронеж: Истоки, 2009.
4. Thompson S.A., Mulac A. A quantitative perspective on the grammaticization of epistemic parentheticals in English. *Approaches to Grammaticalization. Vol. II. Types of grammatical markers*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1991: 313–329.
5. Webster´s *New International Dictionary of the English Language*. 1957.


References


1. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2002.
2. Kulinich M.A. *Lingvokul'turologiya yumora*. Samara: SamGPU, 1999.
3. Sternin I.A. *Osnovy rechevogo vozdejstviya*: uchebnoe izdanie. Voronezh: Istoki, 2009.
4. Thompson S.A., Mulac A. A quantitative perspective on the grammaticization of epistemic parentheticals in English. *Approaches to Grammaticalization. Vol. II. Types of grammatical markers*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1991: 313-329.
5. Webster´s *New International Dictionary of the English Language*. 1957.


*Статья поступила в редакцию 25.01.23*

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-441-443

***Ibragimova G.Kh.-K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: galima_76@mail.ru*

**STRUCTURAL AND GRAMMATICAL FEATURES OF STABLE VERB COMBINATIONS OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES.** The article analyzes structural and grammatical features of stable verb combinations of the Russian and English languages. Characteristic of the semantic features of each component separately, based on the analysis of the meaning of the whole, as well as the determination of the semantic specific weight, if possible, of each component in the formation of a stable combination will help to identify and outline certain categories of lexical units in the languages under study. The meaning of phraseological combinations is contradictory. Its external sound form is a combination of two words – it is a speech form, at the same time its semantic meaning is individualized, as well as the meaning of a single word. In Russian and English, there is a large group of stable verb combinations, the lexical and semantic cohesion of the components of which is minimal. The analysis of the structural and grammatical features of such formations, the phraseological connectedness of the forming words makes it possible to distinguish them in the language system into the category of stable combinations. They either have some idiomaticity and are used figuratively, or, and this is more significant, the words that make up them are usually phraseologically related and are always used together. One of the sources of replenishment and enrichment of the compared languages with figurative expressions are individual expressions previously used in the narrow sphere of activity of individual groups of people. They get into the national language already in a reinterpreted form.

*Key words:* **stable combinations, verbal combinations, phraseological units, lexical meanings, word, phrase, word components.**

***Г.Х.-К. Ибрагимова**, канд. филол. наук, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: galima_76@mail.ru*

# СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ СОЧЕТАНИЙ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье проводится анализ структурно-грамматических особенностей устойчивых глагольных сочетаний русского и английского языков. Характеристика семантических особенностей каждого компонента в отдельности, проведенная исходя из анализа смысла целого, а также определение семантического удельного веса, если это возможно, каждого компонента в образовании устойчивого сочетания поможет выявить и наметить определенные разряды лексических единиц в исследуемых языках. Значение фразеологических сочетаний противоречиво. Его внешняя звуковая форма есть комбинация двух слов, которая представляет собой речевую форму, в то же время его смысловое значение индивидуализировано, так же, как и значение отдельного слова. В русском и английском языках представлена большая группа устойчивых глагольных сочетаний, лексико-семантическая спаянность компонентов которых минимальная. Анализ структурно-грамматических особенностей подобных образований, фразеологическая связанность образующих слов позволяет выде-

лить их в системе языка в разряд устойчивых сочетаний. Они либо обладают некоторой идиоматичностью и употребляются в переносном значении, либо, и это более значимо, слова, их составляющие, обычно фразеологически связаны и употребляются всегда вместе. Одним из источников пополнения и обогащения сопоставляемых языков образными выражениями являются отдельные выражения, ранее употребляемые в узкой сфере деятельности отдельных групп людей. В общенародный язык они попадают уже в переосмысленном виде.

*Ключевые слова:* **устойчивые сочетания, глагольные сочетания, фразеологические единицы, лексические значения, слово, словосочетание, слова-компоненты.**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что структурно-грамматические особенности устойчивых глагольных сочетаний русского и английского языков являются недостаточно исследованными.

При выявлении разрядов лексических единиц такого порядка как сложное слово, фразеологическое сращение, фразеологическое единство или фразеологическое сочетание, безусловно, важным для специфики каждого типа любого из исследуемых языков является его грамматическая природа, которую нельзя упускать из вида. Она и есть результат переосмысления составных элементов сочетания, то есть семантического процесса. Устойчивость сочетания, неразложимость его предполагает грамматическую и семантическую неразложимость. Лексическая же неразложимость отдельных устойчивых глагольных сочетаний в составе предложений проявляется в том, что носителем лексического содержания всего сочетания выступает не сумма значений обоих компонентов, а непосредственно звуковая форма сочетания, обладающая смыслом, прямо не соотносимым со смыслом обоих компонентов.

Характеристика семантических особенностей каждого компонента в отдельности, проведенная исходя из анализа смысла целого, а также определение семантического удельного веса, если это возможно, каждого компонента в образовании устойчивого сочетания поможет выявить и наметить определенные разряды лексических единиц в исследуемых языках.

Основной целью является рассмотрение структурно-грамматических особенностей устойчивых глагольных сочетаний русского и английского языков.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

– определить структурно-грамматические особенности глагольных сочетаний данных языков;

– установить источники пополнения и обогащения сопоставляемых языков образными выражениями.

Научная новизна и теоретическая значимость состоит в том, что результаты данного исследования могут быть использованы в изучении структурных и грамматических особенностей устойчивых сочетаний русского и английского языков.

Практическая ценность заключается в том, что данный материал можно использовать при написании учебных и учебно-методических пособий, практикумов по сопоставительной грамматике в вузах.

Фразеологические сочетания любого языка отличаются такой особенностью, заставляющей подойти к ним отлично от свободных словосочетаний и составных глаголов. Эта особенность проявляется, в частности, в том, что лексикография, исходя из практики, обязательно помещает в словарь большинство фразеологических сочетаний, тогда как свободные сочетания и составные глаголы могут быть опущены при составлении словаря. Безусловно, каждый словарь имеет свои определенные цели, подбор слов и выражений. Но независимо от назначения и состава словаря фразеологические сочетания учитываются в нем наряду со словами. В то же время свободные сочетания и составные глаголы не всегда включаются в словарь, так как они понятны при знании значений их компонентов [1–4].

Как известно, лексический состав языка регистрирует смысловые значения, содержащиеся в языке, то есть именно такие значения, которые позволяют выразить на данном языке любую мысль о предмете и явлении объективного мира и духовной жизни человека. Иначе говоря, лексические смысловые значения предметно ориентированы. Каждое из них, закрепляя успехи познавательной деятельности человека, указывает на определенный предмет мысли.

Индивидуальное лексическое значение представляет собой как бы фокус определенного круга, связанного с ним понятий. Лексические значения языка как бы организуют вокруг слов определенные комплексы понятий, тем самым по-своему классифицируя их.

Лексическое значение слова всегда индивидуально в том смысле, что оно направлено на единый предмет мысли, выражает единое целое понятие.

Словосочетание, так же, как и слово, выражает понятие. Но способ выражения иной. Понятие в этом случае выражается раздельно как отношение двух предметов мысли.

Значение словосочетаний – это значение, которое возникает в речевых единицах и содержащееся только в них. Значение же слов, помимо реализации в предложении, имеет как бы самостоятельную ценность. Значение словосочетаний существует лишь потому, что слова, их составляющие, имеют эту самостоятельную ценность значения. Именно поэтому при изучении того или иного языка заучиваются слова и их значения. Собственно лексические значения, есть правило, – достояние языка, тогда как значение словосочетаний – это один из способов реализации этого правила в речи.

Безусловно, значение фразеологических сочетаний противоречиво. Его внешняя звуковая форма есть комбинация двух слов – представляет собой речевую форму, в то же время его смысловое значение индивидуализировано, так же как и значение отдельного слова. Именно эта особенность значения фразеологической единицы заставляет включать их в словарь. Ибо без знания и использования этих значений невозможно пользоваться языком, так же, как невозможно пользоваться языком без знания значений слов.

Эта особенность значения фразеологических единиц отражается в их смысловой структуре, которая расходится со смысловой структурой свободных сочетаний.

В лексическом отношении устойчивые глагольные сочетания в отличие от простых глаголов характеризуются большей выразительностью, экспрессивностью. Самостоятельное значение слов, компонентов, составляющих определенное сочетание, у большинства глагольных сочетаний чаще всего стирается частично или полностью. Значение многих устойчивых глагольных сочетаний не выводится из ее суммы значений составляющих компонентов, например, *бросать вызов, бежать сломя голову.*

В.В. Виноградов писал, что «значение обоих компонентов может быть в отдельных случаях мотивированно» [1, с. 33].

Однако подобные сочетания, представляя собой образные выражения, употребляются переосмыслено и выступают обычно в системе языка в своем единстве, например, в русском: *сует свой нос, ходить по рукам, язык не поворачивается* [3].

Данная группа образных выражений, как правило, не имеет синонимами простые глаголы.

В русском и английском языках представлена большая группа устойчивых глагольных сочетаний, лексико-семантическая спаянность компонентов которых минимальная. Например, *играть роль, принимать решение, давать ответ*. Однако анализ структурно-грамматических особенностей подобных образований, фразеологическая связанность образующих слов позволяет выделить их в системе языка в разряд устойчивых сочетаний. Они либо обладают некоторой идиоматичностью и употребляются в переносном значении, либо, и это более значимо, слова, их составляющие, обычно фразеологически связаны и употребляются всегда вместе. Этим они и отличаются от свободных сочетаний. Такое явление принято называть фразеологической связанностью значений слов. К этой группе фразеологических сочетаний примыкают многочисленные термины, составленные по типу глагольно-объектной связи, и терминообразные сочетания.

В пределах общего признака – быть лексическим значением языка – значение фразеологических сочетаний с точки зрения своего строения весьма разнообразно. Разные способы образования смысловой структуры значения фразеологического сочетания колеблются. Приведем некоторые примеры разных типов образования фразеологического значения в русском и английском языках. Для передачи понятия состояния рассеянности употребляются образные выражения:

в русс.: говорить чепуху, маша-растеряша, сбить с панталыку [3];

в англ.: **keep your chin up «не вешай нос», to get into hot water «попасть в беду.**

Значение слов-компонентов приведенных выражений в составе сочетания не прослеживается самостоятельно, и значение всего сочетания не выводится из суммы значений компонентов.

Для выражения понятия «умереть» существует множество устойчивых глагольных сочетаний в обоих языках:

русс.: приказал долго жить, проститься с жизнью, поминай как звали [3]:

англ.: to turn a dirt nap «вздремнуть», to come to a sticky end «плохо кончить», to go off the hooks «слететь с крючка», final thrill «последняя дрожь» [2].

В русских глагольных сочетаниях с данным компонентом «умереть или смерть» отмечается, что перед смертью все равны.

«В английских фразеологизмах находит свое отражение духовный и религиозный опыт человека, а именно – фразеологический фонд английского языка описывает смерть, с одной стороны, как некий переход в другой, небесный, значительно лучший мир, с другой стороны, как переход в мир грешников, а сама смерть показана грязной и постыдной. Также английская фразеология рассматривает смерть как естественное природное явление, которого никому не удастся избежать, в ней отображается повседневный опыт простого народа и исторический опыт данного этноса» [4, с. 166].

При более детальном рассмотрении этих сочетаний можно заметить, что значение понятия «умереть» не имеет ничего общего с семантикой ни именного компонента, ни глагола. Оно не выводится из суммы значений составляющих слов, употребляемых всегда в одном и том же сочетании.

Наряду с вышеприведенными сочетаниями для выражения понятия «умереть» в обоих языках бытуют и такие сочетания, где значение компонентов как бы улавливается:

русс.: отойти в мир иной, свой час, отдать концы, отправиться к праотцам, пробиль час [3];

англ.: to go to kingdom-come «отправиться на тот свет», to go to heaven «отправиться на небеса», to go to a better world «уйти в иной мир», to launch into eternity «отправиться в вечность», to join the angels «отправиться к ангелам» [2].

В этих сочетаниях значение целого все же не выводится из суммы компонентов.

В определенных говорах русского языка данное значение передается через конкретные топонимические названия, что не наблюдается в английском языке. К примеру, фразеологические сочетания *на Моховое идти, отправиться в Могилевскую губернию* означают «умереть». Такие выражения бытуют в отдельных русских говорах.

Такие фразеологические сочетания, как *принимать решение, давать ответ, держать ответ* имеют некоторую особенность, так как их общее значение может быть понято, исходя из значений частей. Но это их общее значение не может быть воспроизведено без знания конкретной сочетаемости двух составляющих их слов.

Одним из источников пополнения и обогащения сопоставляемых языков образными выражениями являются отдельные выражения, ранее употребляемые в узкой сфере деятельности отдельных групп людей. В общенародный язык они попадают уже в переосмысленном виде.

Так, например, в английском языке есть выражения *throwing beads in front of pigs* «метать бисер перед свиньями», означающие ‘делиться со своими духовными сокровищами с человеком, который это не понимает’. Данное выражение пришло еще со Священного писания как поучение. Другое выражение *fight like a kilkin cats* «драться как Килькенни кошки» описывает людей, сражающихся доблестно, храбрых и мужественных. История истинного происхождения данного образного выражения утеряно, хотя существует множество версий. Данные выражения в современном английском обществе употребляются только в вышеуказанных значениях, хотя их происхождение уходит корнями вглубь истории.

В русском языке существует глагольное сочетание *белены объелся,* означающее неадекватное поведение. История происхождения данного выражения уходит в петровские времена, когда на строительство морского флота чаще нанимались крепкого телосложения ребята из Азии и Кавказа. Им, привыкшим питаться жирной пищей, не нравилась русская кухня. И только во время Масленицы они объедались жирными блинами. От радости они начинали приставать к девушкам, устраивали драки. Тогда они говорили «былыни объелся». Считается, что оттуда и пошло данное выражение, означающее неадекватное поведение. Позднее стали связывать значение данного выражения с ядовитым растением с похожим названием «белена». Так прямое и переносное значения этого выражения соответствуют между собой. Если употребить в пищу (что никогда не делается) белену, можно прийти в состояние наркотического опьянения.

В современном русском языке данное сочетание употребляется только в переносном смысле и, как мы уже и говорили, означает ‘буйствовать, устраивать потасовки, вести себя неадекватно’.

Вопрос о происхождении отдельных образных выражений в обоих исследуемых языках усложняется еще и тем обстоятельством, что зачастую трудно бывает установить характер подобных образований, и этимология их прослеживается с трудом.

Проведенный анализ структурно-грамматических особенностей глагольных устойчивых сочетаний русского и английского языков привел к выводу о том, что происхождение каждого приведенного глагольного сочетания индивидуально. Внутренняя форма у каждого своя. Каких-либо закономерностей, каких-либо особых способов образования внутренних форм для разных классов сочетаний не прослеживается. Однако нужно указать, что степень стирания внутренних форм у разных устойчивых словосочетаний различная. Имеются словосочетания, в которых внутренняя форма достаточно прозрачная. Этимологическая прозрачность, ясность внутренней формы или ее стирание связано с возможностью классифицировать фразеологические единицы по степени смысловой спаянности компонентов, тогда как забвение внутренней формы, как правило, предполагает самую тесную связь между компонентами в смысловом отношении. Для того чтобы установить степень спаянности компонентов, нужно рассмотреть семантическую роль каждого из компонентов в образовании сочетаний.

Библиографический список


1. Виноградов В.В. *Русский язык: (Грамматическое учение о слове)*. Москва: Высшая школа, 1986.
2. Кунин Л.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык, 2006.
3. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: Астрель: АСТ, 2001.
4. Середа Е. Национально-культурная специфика фразеологических единиц, репрезентирующих концепт «смерть». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; Ч. 2, № 8 (50).


References


1. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk: (Grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
2. Kunin L.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 2006.
3. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Astrel': AST, 2001.
4. Sereda E. Nacional'no-kul'turnaya specifika frazeologicheskih edinic, reprezentiruyuschih koncept «smert'». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; Ch. 2, № 8 (50).


*Статья поступила в редакцию 25.01.23*

УДК 82 (470.67) DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-443-445

***Magomedova P.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),*
*E-mail: shabanova.patimat@mail.ru*
***Magomedova Kh.I.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),*
*E-mail: khalimat.magomedova.75@mail.ru*

**THE IMAGE OF ABUTALIB IN RASUL GAMZATOV'S BOOK "MY DAGESTAN".** In the article, the authors reveal the image of Abutalib from Rasul Gamzatov's book "My Dagestan". Abutalib is a colorful personality, both in life and in the book. He embodies the image of a mountain worker, simple and original, faithful to the mountain way of life, despite its vicissitudes. He is endowed with a natural mind, great talent, who grew up on the principles and traditions of folk culture. Abutalib has an ironic attitude to everything that is happening around him, humor and a joke are splashing out of his mouth. For all occasions, he has aphorisms full of originality and deep meaning, he creates them easily and playfully. The authors of the article emphasize that Rasul Gamzatov is an artist, a poet, called by virtue of his divine gift to glorify his country, his people, express and represent them at home and abroad. He is a national poet – he must be his herald. The same functions in the life and in the book are performed by two other folk poets – Gamzat Tsadasa and Abutalib Gafurov – real people, well-known to Dagestanis, who are singers of the country of mountains. The article forms an image written from nature. There is a prototype, and the reason that he is little known as a poet is that he was not published as often as other writers, collections were published in Lak, there were almost no translations into Dagestan languages, and little was translated into Russian. In addition, Abutalib was not a person who stuck out his personality, he lived simply, modestly, created: without noise and advertising. Thus, Rasul Gamzatov's idea remained unfinished, his separate book entitled "Abutalib said" was not published. A book by Abutalib himself was published under this title. And the material under this title is published in the seventh volume of the eight-volume collection of the poet's works.

*Key words:* **image, Abutalib, Rasul Gamzatov, hard life, guest, host, dinner, character.**

***П.А. Магомедова,*** *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,*
*E-mail: shabanova.patimat@mail.ru*
***Х.И. Магомедова,*** *канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,*
*E-mail: khalimat.magomedova.75@mail.ru*

# ОБРАЗ АБУТАЛИБА В КНИГЕ РАСУЛА ГАМЗАТОВА «МОЙ ДАГЕСТАН»

В статье авторы раскрывают образ Абуталиба из книги Расула Гамзатова «Мой Дагестан». Абуталиб – колоритная личность как в жизни, так и в книге. Он воплощает в себе образ горского труженика, простого и самобытного, верного горскому укладу жизни, несмотря на ее перипетии. Он наделен природным умом, большим талантом, выросшим на принципах и традициях народной культуры. Ко всему происходящему вокруг него у Абуталиба ироническое отношение, юмор и шутка постоянно сопровождают его. На все случаи жизни у него готовы полные оригинальности и глубокого смысла афоризмы, он их создает на ходу, играючи, без натяжки. Авторы статьи подчеркивают, что Расул Гамзатов – художник, поэт, призванный в силу своего божественного дара воспевать свою страну, свой народ, выражать и представлять его у себя на родине и за ее пределами. Он – народный поэт – обязан быть его глашатаем. Эти же функции в жизни ив книге выполняют и два других народных поэта – Гамзат Цадаса и Абуталиб Гафуров – люди реальные, хорошо известные дагестанцам, являющиеся певцами страны гор.

*Ключевые слова:* **образ, Абуталиб, Расул Гамзатов, тяжелая жизнь, гость, хозяин, обед, характер.**

Расул Гамзатов – художник, поэт, призванный в силу своего божественного дара воспевать свою страну, свой народ, выражать и представлять его у себя на родине и за ее пределами. Он – народный поэт, который обязан быть его глашатаем. Эти же функции в жизни и в книге выполняют и два других народных поэта – Гамзат Цадаса и Абуталиб Гафуров – люди реальные, хорошо известные дагестанцам, являющиеся певцами страны гор.

Как с равнин начинается подъем гор, а горы завершается вершинами и пиками, так и в системе образов книги прослеживается несколько ступеней, ярусов. Немаловажное значение для раскрытия темы и сюжетостроения имеют эпизодические образы горцев, близких и земляков поэта, его друзей и товарищей, кунаков, гостей и простых знакомых – дагестанцев, которые в какой-то степени дают жизненный материал, способствующий созданию национального характера и раскрытию темы Дагестана, лепке его целостного образа.

Цель исследования: рассмотреть образ Абуталиба, который был рожден в книге Расула Гамзатова «Мой Дагестан».

Задачи:

1. Изучить специфику автобиографической книги Расула Гамзатова «Мой Дагестан».
2. Рассмотреть выразительные средства, которые используются для раскрытия образа Абуталиба в книге Расула Гамзатова «Мой Дагестан».

Научная новизна статьи заключается в том, что в статье раскрываются специфические самобытные средства, которые использовал Расул Гамзатов в процессе описания дагестанского поэта и прозаика Абуталиба.

Теоретическая значимость статьи выражается в рассмотрении различных литературных подходов, которые использовал Расул Гамзатов при описании своего друга и коллеги.

Практическая значимость заключается в рассмотрении системы выразительных средств, которые использовал Расул Гамзатов при описании характера и самобытного таланта народного поэта Абуталиба.

Материал исследования: Абуталиб – колоритная личность как в жизни, так и в книге. Он воплощает в себе образ горского труженика, простого и самобытного, верного горскому укладу жизни, несмотря на ее перипетии. Он наделен природным умом, большим талантом, выросшим на принципах и традициях народной культуры. Ко всему происходящему вокруг него у Абуталиба ироническое отношение, юмор и шутка сопутствуют ему. На все случаи жизни у него готовы полные оригинальные и глубокого смысла афоризмы, он их создает на ходу, играючи, без натяжки [1–6].

«Абуталиб сказал», – а он скажет так, как способен сказать лишь он. Абуталиб мудрец, но в то же время шутник и балагур. В нем нет ничего степенного, важного, что подобает человеку его ранга и положения: известного поэта, депутата Верховного Совета Дагестана, члена его Президиума. Как председатель Союза писателей, автор стремится воспитать горца на совершенный манер, чтобы он с уважением относился к своему статусу, переделать его, согласно современной моде, т. е. во всем осовременить консерватора, каким является Абуталиб.

Но тяжелая жизнь, судьба обычного труженика, воспитание в самой гуще простого народа выработали в нем неискоренимые привычки жизни, вполне соответствующие менталитету своего народа. Будучи подмастерьем лудильщика, он чинил посуду, когда скитался по городам Закавказья и аулам Дагестана. Не расставался с зурной, играть на которой научился, пася скот в горах, с удовольствием ходил на свадьбы, вечеринки, чтобы игрой на зурне принести радость и удовольствие людям. Он поднимался по лестнице жизни, сохраняя, а не отбрасывая содержание пройденных ступеней, поэтому в его характере больше традиционного, чем приобретенного. Избавиться от груза прошлого не мог. И на той ступени признания и славы, которые, казалось бы, должны коренным образом изменить его имидж, он оставался тем же, кем был в жизни – горским тружеником, простым и доступным, ничем не отличающимся от своей привычной среды и образа жизни.

Ему предоставили благоустроенную городскую квартиру, куда он принес все инструменты, лежавшие у него в подвале, где находились до этого его жилье и мастерская. Купили ему и современную мебель, обставили квартиру, но он, как и привык это делать многие годы своей жизни, обедал и писал по-прежнему на полу, согнувшись над бумагой. Писал на аджаме, хотя написанное на нем потом нужно было заново переписывать на кириллицу, чтобы отнести в редакцию. Одет он был как простой горец, и его социальное положение выдавал лишь депутатский значок на лацкане поношенного пиджака – символ принадлежности к властной элите, но ничего элитарного в нем самом нет.

Абуталиб – прекрасный рассказчик и собеседник, и его рассказы придают книге необычайную свежесть и неповторимость, речь его образна, метафорична, остроумна, в то же время насыщена глубоким смыслом, содержанием.

Абуталиб в книге «Мой Дагестан» – дитя естественности, простоты, неиспорченности модными веяниями жизни.

Для создания образа Абуталиба особенно важна глава «День, проведенный с Абуталибом». Можно утверждать, что это самая колоритная глава, она особенно важна для создания национального колорита, атмосферы внутреннего духа человека с гор, его мира, характера, привычек.

Автор сел за стол, чтобы завершить большое стихотворение, начатое ранее, которое он не мог дописать ввиду других неотложных дел. Чтобы в этом ему не помешали, попросил домохозяйку Фросю, если кто спросит, сказать, что его нет дома. Не успел начать работу, как услышал голос Абуталиба и соответствующий ответ Фроси. Что делать: не подвести Фросю и упустить такую возможность пообщаться с таким интересным человеком или выйти навстречу и пригласить Абуталиба в дом. «Не было случая, чтобы в доме Гамзата Цадасы или теперь вот – Расула Гамзатова хоть раз отказали Абуталибу, чтобы он повернул от порога дома и ушел» [1, с. 148].

Решение принято, Расул спустился вниз и пригласил гостя в дом. И сразу же звучит речь Абуталиба, насыщенная народным юмором: «О, милостливый Аллах! Неужели сын Гамзата из Цада скрывается от кредиторов?» [1, с. 149]. Понятно, закрывается, прячется человек, у которого много долгов, а у Гамзата их нет. Шутками и прибаутками Абуталиб объясняет, что в четверг его следует ожидать в гости, ибо это его банный день, это его привычный распорядок, а баня здесь рядом. На недоумение хозяина, зачем ему ходить в баню, когда в его квартире есть ванна и душ, Абуталиб невозмутимо говорит: «Баню я сравню с обильным и горным ручьем, а твой душ и ванну с лейкой и черпаком». А они не в состоянии обильно полить все части тела и не доставляют удовольствия.

Хозяин приглашает гостья к столу, предлагает выбрать напиток по душе из богатой винотеки поэта, где собраны лучшие вина и коньяки зарубежных стран. Гость отказывается от них, ибо эти заморские напитки ему чужды, он с ними не знаком, просит угостить белоголовкой, как называют в народе водку, она более привычна. Водки дома не оказалось, пришлось послать за ней соседского мальчика. В ожидании его гость решил закурить. Хозяин ему предлагает набор сигарет и папирос, но Абуталиб вытаскивает из-за пазухи, а не из кармана, кисет, выскребает из него остатки табака, сворачивает самокрутку, отказавшись от зажигалки, высекает искру с помощью огнива и кремня, поджигает трут, закуривает и сладко затягивается: «Разве можно сравнить с этой самокруткой твои ровные табачные палочки? У моей самокрутки есть свое лицо, она похожа только на себя» [1, с. 151–152].

Сам гость тоже имеет свое лицо, свой облик, свой характер, свои привычки. В основе их лежит естественность и натуральность. А все, что ему в доме предлагают: и напитки, и сигареты, и зажигалка, и рюмки, и посуда, – непривычно в горском быту, их можно встретить лишь в домах людей гамзатовского ранга и достатка. Они импортные и еще не прижились в дагестанской действительности. А Абуталиб родился, вырос, воспитывался в горской среде, она ему привычна, близка, дорога, понятна, он в ней живет и не собирается расставаться с ней.

В этой картине идет контрастное противопоставление своего и чужого, естественного и искусственного, близкого и далекого. И этими атрибутами проверяется стойкость характера Абуталиба. Он просто из любопытства мог бы выпить, допустим, виски или джин, закурить сигару или сигареты заморские, но не поддается этому искусу, потому что завтра ему все равно придется перейти на то, что ему знакомо, доступно. Не каждый же день приходить к Расулу Гамзатову за экзотикой. Иному читателю поведение и поступки Абуталиба покажутся анахронизмом, чудачеством, но в них своя логика и целесообразность.

Обед для Абуталиба – не поглощение пищи, а целый ритуал. Ест он медленно, с удовольствием. Вытащил мясо на отдельную тарелку, в суп накрошил хлеба, мясо кладет в рот, отрезая его маленьким перочинным ножом от большого куска. «Покончив с супом и мясом, Абуталиб собрал со стола все хлебные крошка и положил в рот».

Очень выразительный жест и деталь, полная подтекста и скрытого содержания. Он кладет в рот крошки, не потому что не наелся. Обед был сытным, Абуталиб – человек, знающий цену хлебу и труду, посредством которого он добывался. Батрача с детства на других за ломоть черного хлеба, он научился ценить хлеб. Это стало его привычкой, и он следует ей в любых обстоятельствах, хотя хлеб и в изобилии.

Еда принята, за ней следует пища духовная, Абуталиб развлекает хозяина поучительными рассказами. И талант Абуталиба самобытен, как и он сам. Автор сопоставляет простую, незатейливую игру Абуталиба на зурне и игру профессионального композитора на пианино. Речь идет о самородности и специализации. Сравнение этих двух талантов позволяет автору сделать обобщение, имеющее весьма большое значение для искусства в целом: «Какая воистину великолепная симфония получилась бы, если бы слить, в один эти два больших и сильных таланта: простой народный талант Абуталиба и профессиональный образовательный талант Гасанова…

А я еще подумал, что было большой удачей, если бы в своих стихах, книгах я смог бы соединить эти две струи: простодушный характер моего народа, его непосредственную открытую душу – с отточенным мастерством профессионала» [1, с. 169].

Вот для подчеркивания открытости, простодушия горского характера незаменимую роль играет образ Абуталиба, созданный Расулом Гамзатовым. Высказываниями, мыслями, рассказами Абуталиба насыщена книга. На всем ее протяжении Абуталиб рядом с автором.

Образ был создан с такой любовью и заинтересованностью, что он получился таким живым, привлекательным и колоритным, что после выхода книги Абуталиб стал одним из популярных и известных людей в Дагестане и за ее пределами. К нему стали приезжать журналисты, корреспонденты, брать у него интервью, писать о нем статьи, искали возможность пообщаться с ним. Были озвучены разные мнения, даже специалистов-литературоведов: реальное лицо – Абуталиб – или это образ, созданный фантазией Расула Гамзатова. После выяснения реальности этого образа, что есть такой человек и поэт, появились другие суждения, что автор «Моего Дагестана» вложил в уста Абуталиба афоризмы и изречения свои и других известных людей, а сам Абуталиб лишь озвучивает их. В этом не было необходимости, Абуталиб прост внешне, а внутренне содержателен и глубок. Мы видим его ведущим пресс-конференцию, в котором участвуют специалисты высокого уровня. Но как просто и в то же время профессионально объясняет вопросы искусства, литературы, их национального своеобразия, общечеловеческого содержания. Суждения его глубоки, обстоятельны, научны в подлинном смысле этого слова. Знания его не книжные, а обретенные своим жизненным опытом, опытом поколений дагестанцев. Автор и сам по поводу неординарных явлений думает, что бы сказал Абуталиб по этому поводу.

В статье «Слово о мастере Абуталибе» Расул Гамзатов объясняет природу его образа: «В своей книге «Мой Дагестан» я сделал попытку при помощи художественных средств дать образ дорогого мне Абуталиба, народного мудреца, честного труженика, чуткого человека». Люди, лично незнакомые с Абуталибом и его творчеством, часто спрашивали меня: «Абуталиб – это реальный человек или выдуманный образ? Кто же Абуталиб?». На этот вопрос я всегда отвечал и сейчас отвечаю: «Абуталиб – это Абуталиб».

Таким образом Расул Гамзатов вывел в своём значимом произведении «Мой Дагестан» образ Абуталиба, написанный с натуры. Тем самым у данного образа, который многие считали вымышленным и собирательным, есть реальный прототип. Это убедительно показано в данной статье. На наш взгляд, причиной того, что Абуталиба мало знают как поэта, является то, что его произведения издавались не так часто, как других писателей, сборники выходили на лакском языке, переводов на дагестанские языки почти не было, мало переводили его и на русский язык. Кроме того, Абуталиб не был человеком, выпячивающим свою личность, жил просто, скромно, творил без шума и афиширования.

В интервью журналисту Д. Ахмедханову на его вопрос: «Над чем вы сейчас работаете?», Расул Гамзатов отвечал: «Сейчас я заканчиваю приложение к книге «Мой Дагестан», которая будет называться «Абуталиб сказал!» В него я включу и то, что не вошло в первую книгу пятитомника» [2, с. 54].

Задумка Расула Гамзатова осталась незавершенной, отдельная его книга под названием «Абуталиб сказал!» не вышла. Под таким названием вышла книга самого Абуталиба. А материал под таким названием опубликован в седьмом томе восьмитомного собрания сочинений поэта.

Библиографический список


1. Гамзатов Р. *Мой Дагестан*. Москва: Правда, 1969.
2. Гамзатов Р. *Собрание сочинений*: в 8 т. Москва. Советский писатель, 2003; Т. 8.
3. Гамзатов Р. *Избранные произведения*. Махачкала: 1970; Т. I.
4. Буков К. *Расул Гамзатов: 70 лет*. Махачкала, 1993.
5. Аминов М.З. Великий национальный поэт. *Расул Гамзатов и современный литературный процесс*. Махачкала, 1995.
6. Шабанова П.А., Магомедова Х.И. Еще раз об образной системе книги Р. Гамзатова «Мой Дагестан». *Современный ученый*. 2017; № 6: 47–51.


References


1. Gamzatov R. *Moj Dagestan*. Moskva: Pravda, 1969.
2. Gamzatov R. *Sobranie sochinenij*: v 8 t. Moskva. Sovetskij pisatel', 2003; T. 8.
3. Gamzatov R. *Izbrannye proizvedeniya*. Mahachkala: 1970; T. I.
4. Bukov K. *Rasul Gamzatov: 70 let*. Mahachkala, 1993.
5. Aminov M.Z. Velikij nacional'nyj po`et. *Rasul Gamzatov i sovremennyj literaturnyj process*. Mahachkala, 1995.
6. Shabanova P.A., Magomedova H.I. Esche raz ob obraznoj sisteme knigi R. Gamzatova "Moj Dagestan". *Sovremennyj uchenyj*. 2017; № 6: 47-51.


*Статья поступила в редакцию 26.01.23*

УДК 82 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-445-447

***Magomedova P.A.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),*
*E-mail: shabanova.patimat@mail.ru*
***Magomedova Kh.I.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),*
*E-mail: khalimat.magomedova.75@mail.ru*

**FOLKLORE MOTIFS IN THE LYRICAL PROSE OF EFFENDI KAPIEV.** In the article, the authors consider the use of folklore motifs in the lyrical prose of Effendi Kapiev. The research is based on achievements in the field of literary studies and folklore studies. The main emphasis in the study is placed on the priority of the ideological principle in the use of folklore motifs as the main means of forming the problematic of a work of art, its ideological purpose. The reflection of a whole system of folklore motifs in the lyrics of E. Kapiev allows to talk about the originality of the author's artistic manner, its uniqueness. The researchers of the article emphasize that folklore origin, often in the same writer, prevails at the initial stage of his work, and then it seems to go deep into the works and is not too conspicuous. Sometimes, on the contrary, at some stage of the development of his work, the writer uses folklore motifs quite widely and acquires a keen interest in his native folklore. Effendi Kapiev considered folklore an artistic tradition that should be diligently studied and cherished. In the oral poetry of the Highlanders, Kapiev saw the history, the character of the people, the expression of the best national traditions. For a long time he nurtured the artistic idea of creating a lively, colorful image of a contemporary. E. Kapiev does not go an easy, beaten path in addressing folklore. He takes folk genres of folklore, melts the gold ore of folk poetry and creates his own sounding word, his original artistic system. In his work Kapiev is inextricably linked with his native soil and relies on the experience of national literature Russian literature and mountain poetry, E. Kapiev has set himself the task of helping his people to realize themselves, their past and their present, to make their people known and close to the Russian reader and other peoples.

*Key words:* **lyrics, folklore, motive, origins, poetry, folk songs, parable, people, history.**

***П.А. Магомедова,*** *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,*
*E-mail: shabanova.patimat@mail.ru*
***Х.И. Магомедова,*** *канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,*
*E-mail: khalimat.magomedova.75@mail.ru*

# ФОЛЬКЛОРНЫЕ МОТИВЫ В ЛИРИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ ЭФФЕНДИ КАПИЕВА

В статье авторы рассматривают использование фольклорных мотивов в лирической прозе Эффенди Капиева. Исследование базируется на достижениях в области литературоведения и фольклористики. Основной акцент в работе сделан на приоритете идейного принципа в использовании фольклорных мотивов как основного средства формирования проблематики художественного произведения, его идейного назначения. Отражение целой системы фольклорных мотивов в лирике Э. Капиева позволяет говорить о своеобразии художественной манеры автора, ее уникальности. Авторы статьи подчеркивают, что фольклорное начало, нередко у одного и того же писателя, превалирует на начальном этапе его творчества, а затем оно как бы уходит в глубь произведений и не слишком бросается в глаза. Бывает и наоборот – на какой-то стадии развития своего творчества писатель использует фольклорные мотивы достаточно широко и обретает живой интерес к родному фольклору. Эффенди Капиев считал фольклор художественной традицией, которую надо старательно изучать и беречь. В устной поэзии горцев Э. Капиев увидел историю, характер народа, выражение лучших национальных традиций. Он долго вынашивал художественный замысел создания живого, колоритного образа современника. Э. Капиев в обращении к фольклору не идет легким, проторенным путем. Он берет народные жанры фольклора, переплавляет золотую руду народной поэзии и создает собственное звучащее слово, свою оригинальную художественную систему. В своем творчестве Капиев неразрывно связан с родной землей и опирается на опыт национальной литературы. Таким образом, воспитанный на традициях великой русской словесности и горской поэзии Э. Капиев поставил перед собой задачу – помочь своему народу осознать себя, свое прошлое и настоящее, сделать свой народ и его поэзию известной и близкой русскому читателю и другим народам.

*Ключевые слова:* **лирика, фольклор, мотив, истоки, поэзия, народные песни, притча, народ, история.**

Известно, что, так или иначе, писатели припадают к «материнскому лону» поэзии, к фольклорным ее истокам. У одних писателей это выражено достаточно явственно, четко. Порой неумеренное использование фольклорных сюжетов, образов и мотивов в их произведениях воспринимается как нечто ущербное, оно создает впечатление полной зависимости автора от фольклора. Фольклоризм в творчестве таких авторов становится препятствием к самостоятельности, оригинальности стиля. У других фольклоризм выражен слабее, он выступает как некий фермент, придающий особый колорит и терпкость их произведениям.

Фольклорное начало, нередко у одного и того же писателя, превалирует на начальном этапе его творчества, а затем оно как бы уходит в глубь произведений и не слишком бросается в глаза. Бывает и наоборот – на какой-то стадии развития своего творчества писатель использует фольклорные мотивы достаточно широко и обретает живой интерес к родному фольклору.

Цель статьи: изучение выразительных средств, которые позволили рассмотреть фольклорные мотивы в лирической прозе Эффенди Капиева.

Задачи:

1. Изучить специфику лирической прозы Эффенди Капиева.
2. Рассмотреть фольклорные мотивы в лирической прозе Эффенди Капиева.
3. Показать характер народа, выражение лучших национальных традиций в лирической прозе Эффенди Капиева.

Научная новизна статьи заключается в рассмотрении лирической прозы Эффенди Капиева и выделении в ней фольклорных мотивов.

Теоретическая значимость статьи выражается в изучении различных произведений лирической прозы Эффенди Капиева и показе возможности фольклорных мотивов для усиления выразительных средств в процессе представления жизни Дагестанского народа.

Практическая значимость заключается в рассмотрении системы фольклорных мотивов в лирике Э. Капиева, что позволяет говорить о своеобразии художественной манеры автора, ее уникальности в процессе выражения лучших национальных традиций Дагестанского народа.

Эффенди Капиев считал фольклор художественной традицией, которую надо старательно изучать и беречь. В устной поэзии горцев, как отмечает Н.В. Капиева, Э. Капиев увидел историю, характер народа, выражение лучших национальных традиций, народную песню, «поэтическую сферу» капиевского детства. Песня навсегда осталась для него воплощением прекрасного, благородного в человеке» [1].

С юношеских лет Э. Капиев собирал, записывал, переводил народные песни, пословицы и поговорки и настолько этим заинтересовался, что вскоре стал собирателем, переводчиком и пропагандистом горского фольклора. Он собрал и перевел огромное количество народных песен, стихотворений и рассказов молодых писателей и опубликовал их в «Дагестанской антологии» (М., 1934 г.).

Изучая творчество дореволюционных поэтов Дагестана и горский фольклор, Э. Капиев не увлекся заманчивой перспективой стать ученым-фольклористом или историком литературы.

Между тем из-под пера Э. Капиева вышли оригинальные, глубоко содержательные и по-настоящему научные статьи: «О советском фольклоре Дагестана», «Из прошлого дагестанского фольклора», «Терская казачья песня», «Гамзат Цадаса», «Сулейман Стальский», «Рабадан Нуров», «Памяти великого ашуга», «О фильме «Друзья», «Речь на Первом съезде советских писателей Дагестана» и т. д. В фольклорном произведении Э. Капиев видел выразительность, красоту, поэтическую силу и самобытность. Из моря родного народного языка Э. Капиев черпал неограниченные художественные ценности, и они по- новому зазвучали в талантливых произведениях писателя [2–6].

В этот период он признает необходимость включения богатого художественного опыта фольклора в опыт литературный. Тяготение к фольклорной традиции неотделимо от целей, поставленных художником перед собой в конце 30-х годов. Э. Капиев в фольклоре видит одно из действенных средств приближения литературы к народу.

Ряд произведений Э. Капиева, как только опубликовали их в переводах на дагестанские языки, стали народными, широко известными в республике. Эффенди Капиев не задавался научными целями, собирая, переводя и издавая образцы старой народной поэзии.

Н.В. Капиева пишет: «Назвав «Резьбу по камню» «Книгой песен дагестанских горцев», Эффенди некоторые из своих оригинальных стихов приписывает в комментариях «безвестным горским певцам»; «не надо считать эту изящную зарисовку фольклорным «паспортом». Она, скорее, прозаический аккомпанемент к песне, ее обрамление, создающее иллюзию достоверности... Эффенди нравились такие литературные мистификации, имеющие давнюю традицию, еще от «Гузлы» Мериме...» [2, с. 130]. Комментарии Э. Капиева к песням, таким образом, надо воспринимать как образцы его прозаического стиля.

Собирание, перевод и публикация произведений фольклора и литературы не стали единственной музой творчества Э. Капиева. «В сердце Капиева жила мечта – написать о «своем древнем горском народе», а для этого надо было знать не только современную жизнь, свидетелем и активным участником которой он был, но и историю народа, его обычаи, нравы, образ мыслей. Отсюда усиленный интерес Капиева к фольклорным произведениям [3].

Он долго вынашивал художественный замысел создания живого, колоритного образа современника.

Этот замысел стал осуществляться после встречи с Сулейманом Стальским. В нем Капиев увидел конкретного героя своей книги «Поэт».

Проявляя «строгое чувство меры», Э. Капиев пользуется народной притчей, пословицей и поговоркой, сказкой, которые входят в его произведение «Поэт» органично, и они гармонично связаны с художественным смыслом. Он создал произведение, проникнутое народным духом и воплощающее народное художественное восприятие.

Писатель показывает неразрывную связь героя произведения с народом, его место в истории народа. И для этого, естественно, на материале фольклора он постигает тайну горского восприятия, берет на вооружение ряд фольклорных жанров, помогающих ему найти наиболее полную форму выражения, проникает в стихию живого народного языка. Фольклор нужен ему для расширения и углубления предмета изображения и в то же время для правдивого изображения жизни народного поэта, в прошлом неграмотного, для объективного изображения действительности.

В книге Капиева приведены четыре притчи. Автор пользуется народными произведениям, в частности притчами, чтобы поведать читателю свои мысли о назначении художника. Они изложены в свободной, лаконичной народной манере.

В первой говорится о жестоком хане, которому случайно помог дровосек. Он дал плоды айвы, и сын жестокого хана был спасен. Эту притчу автор заключает словами: «Ты слышал поэт?.. Никогда, никогда не поступай наперекор своей совести. Помни крепко: ни одна айва, ни один плод из твоего сада не должен служить не то что лекарством, но даже случайно пищей врагу» [1, с. 43]. Этой притчей автор утверждал, что поэт обязан служить своему народу.

Вторую притчу об отваге и смелости волка автор заканчивает словами: «Я хотел сказать, что искусство поэта сродни искусству смелости. Оно зависит «от внутренних сил». Кредо писателя Э. Капиева: «Поэт должен быть отважным, мужественным в решении жизненных вопросов художественными средствами» [1, с. 107].

В третьей притче речь идет о прямоте. Образ Паглул-Дивана для своей притчи Э. Капиев нашел в горском фольклоре. Там Паглул-Диван – персонаж сказки, прикинувшийся сумасшедшим, чтобы избежать казни, уготованной ему братом, вероломством захватившим власть шаха. Когда к герою обращаются за советом со словами Паглул-Диван (т. е. Судья-Мудрец), он дает мудрые советы. Когда же со словами Далу-Диван (Судья-Безумец), он дает советы, не приносящие пользы.

В четвертой притче автор говорит о смелости обезьяны, которая рвалась к свету, солнцу, к другому миру. Она достигла намеченной цели. В конце притчи обращение: «Поэт! Стремись всегда вперед! Пусть ты один и не знаешь дороги. Не беда, что за каждым углом тебя будет подстерегать смерть, не беда, что позади остаются лакомства и уют: ты будешь львом! Не оглядывайся! Пусть каждая капля твоей крови рвется вперед. Только вперед! [1, с. 214].

Э. Капиев в обращении к фольклору не идет легким, проторенным путем. Он берет народные жанры фольклора, переплавляет золотую руду народной поэзии и создает собственное звучащее слово, свою оригинальную художественную систему, так называемый сплав фольклорных красок и современной литературной прозы.

В ряде новелл своей книги, как отмечает Н.В. Капиева, писатель полностью выходит за пределы «фольклорного» ряда. И «она современнейшая проза и на сегодня, не узкокавказская по колориту, а европейская по звучанию, строгая, сдержанная в своей живописи» [2, с. 78].

В своем творчестве Капиев неразрывно связан с родной землей и опирается на опыт национальной литературы Дагестана [7–11].

Воспитанный на традициях великой русской словесности и горской поэзии Э. Капиев поставил перед собой задачу – помочь своему народу осознать себя, свое прошлое и настоящее, сделать свой народ и его поэзию известной и близкой русскому читателю и другим народам.

Библиографический список


1. Капиев Э. *Избранное*. Москва, 1959.
2. Капиева Н. *Жизнь, прожитая набело*. Москва, 1969.
3. Тамадаев Х. *Эффенди Капиев. Жизнь и творчество*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1962.
4. Чудакова М. *Эффенди Капиев*. Москва: Молодая гвардия, 1970.
5. *Воспоминания об Эффенди Капиеве*. Ставрополь, 1980.
6. Гамзатов Р. *Слово о поэте*. Махачкала, 1979.
7. Инаркаева С.И. Соотношение общечеловеческого контекста изображения личности с этноментальной и этнокультурной составляющей в лирической прозе Лулы Куни. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 4 (65): 289–290.
8. Степанова Т.М. Северокавказское просветительство: новый взгляд. *Культурная жизнь Юга России.* 2012; № 3 (46): 112-113.
9. Степанова Т.М. Фольклорные элементы художественной структуры дилогии Р. Гамзатова «Мой Дагестан» в контексте интеллектуальной прозы Северного Кавказа. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 2: Филология и искусствоведение. 2011; № 4: 36–41.
10. Сулейманова М.С., Шабаева Л.А., Магомедова С.А. и др. *Дагестанская литература: история и современность*. Махачкала, 2021; Ч. 1.
11. Шабанова П.А., Магомедова Х.И. Еще раз об образной системе книги Р. Гамзатова «Мой Дагестан». *Современный ученый*. 2017; № 6: 47–51.


References


1. Kapiev `E. *Izbrannoe*. Moskva, 1959.
2. Kapieva N. *Zhizn', prozhitaya nabelo*. Moskva, 1969.
3. Tamadaev H. *`Effendi Kapiev. Zhizn' i tvorchestvo*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1962.
4. Chudakova M. *`Effendi Kapiev*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1970.
5. *Vospominaniya ob `Effendi Kapieve*. Stavropol', 1980.
6. Gamzatov R. *Slovo o po`ete*. Mahachkala, 1979.
7. Inarkaeva S.I. Sootnoshenie obschechelovecheskogo konteksta izobrazheniya lichnosti s `etnomental'noj i `etnokul'turnoj sostavlyayuschej v liricheskoj proze Luly Kuni. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 4 (65): 289-290.
8. Stepanova T.M. Ceverokavkazskoe prosvetitel'stvo: novyj vzglyad. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii.* 2012; № 3 (46): 112-113.
9. Stepanova T.M. Fol'klornye `elementy hudozhestvennoj struktury dilogii R. Gamzatova "Moj Dagestan" v kontekste intellektual'noj prozy Severnogo Kavkaza. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2011; № 4: 36-41.
10. Sulejmanova M.S., Shabaeva L.A., Magomedova S.A. i dr. *Dagestanskaya literatura: istoriya i sovremennost'*. Mahachkala, 2021; Ch. 1.
11. Shabanova P.A., Magomedova H.I. Esche raz ob obraznoj sisteme knigi R. Gamzatova "Moj Dagestan". *Sovremennyj uchenyj*. 2017; № 6: 47-51.


*Статья поступила в редакцию 26.01.23*

УДК 821.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-447-449

***Martazanov A.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian and Foreign Literature, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: am_martazanov@mail.ru*

**DIALOGUE WITH V. RASPUTIN IN R. SENCHIN'S NOVEL "THE FLOODING ZONE".** All interpreters of R. Senchin's novel "Flooding Zone" (2015) noted the connection of this work with V. Rasputin's story "Farewell to Matyora". The article examines in detail various aspects of this creative dialogue, during which Senchin, not limited to the framework of one Rasputin story, touches on the deep layers of the artistic philosophy of his great predecessor. It is noted that the main message of this brilliant story by Valentin Rasputin is that a person should be the master of his own destiny, and not expect favors from a kind and reasonable boss. While the people in Senchin's "Flooding Zone" are presented as really tired and broken, having lost their energy, the will to a full-fledged historical existence, faith in themselves. The work of R. Senchin shows the deplorable process of human grinding.

*Key words:* **Senchin, flood zone, fire, Rasputin, "Farewell to Matyora", people, master, fatigue.**

***А.М. Мартазанов**, д-р филол. наук, проф., Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: am_martazanov@mail.ru*

# ДИАЛОГ С В. РАСПУТИНЫМ В РОМАНЕ Р. СЕНЧИНА «ЗОНА ЗАТОПЛЕНИЯ»

Все исследователи романа Р. Сенчина «Зона затопления» (2015) отметили связь этого произведения с повестью В. Распутина «Прощание с Матёрой». В статье подробно рассматриваются различные аспекты этого творческого диалога, в ходе которого Сенчин, не ограничиваясь рамками одной распутинской повести, затрагивает глубинные слои художественной философии своего именитого предшественника. Отмечается, что главный посыл гениальной повести Валентина Распутина «Прощание с Матёрой» состоит в том, что человек должен быть хозяином собственной судьбы, а не ожидать милостей от доброго и разумного начальства, в то время как народ в «Зоне затопления» Сенчина представлен действительно усталым и надломленным, утратившим энергию, волю к полноценному историческому существованию, веру в себя. В произведении Р. Сенчина показан прискорбный процесс измельчания человека.

*Ключевые слова:* **Сенчин, «Зона затопления», пожар, Распутин, «Прощание с Матёрой», народ, хозяин, усталость.**

Актуальность исследования заключается в малоизученности данной темы. В статье впервые подробно рассматриваются различные аспекты этого творческого диалога, в ходе которого Сенчин, не ограничиваясь рамками одной распутинской повести, затрагивает глубинные слои художественной философии своего именитого предшественника [1–9].

Цель данного исследования – показать главный посыл диалога с В. Распутиным в романе Р. Сенчина «Зона затопления», а также связь этих двух произведений.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач:

– рассмотреть сюжетно-событийный план указанных произведений;

– показать, как Роман Сенчин в «Зоне затопления» вступил с Валентином Распутиным в достойный творческий диалог, в ходе которого развивает идеи своего именитого предшественника, подтверждая его правоту и прозорливость.

Научная новизна и теоретическая значимость работы определяется решением поставленных задач, т. е. проведенным анализом творческого диалога двух

великих русских писателей, в ходе которого один из них развивает идеи своего именитого предшественника, подтверждая его правоту и прозорливость.

Практическая ценность заключается в том, что результаты работы могут быть применены в преподавании русской литературы в школе и в вузе, а также при составлении спецкурсов по теории литературы.

Практически все критики отметили, что роман Р. Сенчина «Зона затопления» (2015) продолжает традиции русской «деревенской прозы» 1960–1980-х гг., а в первую же очередь произведение, посвященное Валентину Григорьевичу Распутину, конечно же, ориентировано на повесть «Прощание с Матёрой» (1976). Сенчин моделирует хорошо знакомую подавляющему большинству отечественных читателей ситуацию: строительство очередной плотины ГЭС оборачивается превращением огромной, плотно заселенной территории в зону затопления, тысячи людей в спешке и растерянности вынуждены покидать свои дома, хозяйства, могилы предков.

Именно с могил все и начинается в романе Сенчина: в первой главе «Зоны затопления» жители деревни Пылёво, прощаясь с новопреставленной Натальей Сергеевной Привалихиной, горестно размышляют о судьбе других усопших, покоящихся на местном погосте, и при этом ощущают себя скорее мертвыми, чем живыми. Перед нами прямая отсылка к «Прощанию с Матёрой», где, по давнему замечанию одного из критиков, кладбище оказывалось композиционным и смысловым центром. Впрочем, и завершается «Зона затопления» кладбищенским мотивом: «Роман имеет кольцевую композицию: зачин связан с картиной похорон деревенской праведницы, а финализирует текст сцена неслучившейся Пасхи. Игнатий Сергеевич, превратившийся после переезда в город из справного хозяина в старика, отправляется с внуком Никитой (греч. «победитель») на новое кладбище…» [1, с. 83].

Помимо бросающихся в глаза мотивно-смысловых перекличек с «Матёрой» роман «Зона затопления» содержит и прямое упоминание распутинской повести: один из основных героев, Алексей Брюханов, дважды прочитал это произведение – сначала в школе, довольно бездумно, по-детски, а потом, уже в зрелом возрасте, вполне осознанно, в контексте событий, связанных с затоплением родного села. Более того, Сенчин сделал Валентина Григорьевича Распутина персонажем своего романа. Автор «Прощания с Матерой» появляется в одном из эпизодов: в составе писательской делегации он посещает зону затопления летом 2009 года, наблюдает за происходящим, но отказывается от активного вмешательства, что вызывает разочарование у пылёвцев.

Важно отметить, однако, что интертекстуальный диалог с Распутиным не ограничивается для Сенчина рамками «Прощания с Матёрой». В четвертой главе романа возникает очевидная отсылка к другому знаменитому распутинскому произведению – повести «Пожар» (1985). На прощальных посиделках, которые устраивают в клубе последние обитатели Пылево перед окончательной эвакуацией, хором исполняется народная песня, строки из которой Распутин сделал эпиграфом к «Пожару»: «Горит, горит село родное, / Горит вся родина моя».

Как известно, в сюжетно-событийном плане «Пожар» является непосредственным продолжением «Прощания с Матёрой» (действие происходит в леспромхозовском поселке Сосновка, созданном на основе нескольких ангарских деревень, которые были затоплены в результате строительства ГЭС), однако в жанрово-стилевом отношении повести существенно отличаются друг от друга. Сам Распутин указывал, что «Пожару», в противоположность философской и мифопоэтической «Матёре», свойственна «некоторая перегруженность публицистикой, излишняя прямота» [4, с. 15]. В «Прощании с Матёрой» Распутин достаточно основательно затрагивает социально-экономические аспекты происходящих процессов (в этом плане выделяются главы 9 и 22, где Павел, сын старухи Дарьи, размышляет о многочисленных хозяйственно-бытовых неурядицах, возникших в новом поселке), однако прежде всего сосредоточен на «вечных» вопросах, тогда как в «Пожаре» метафизика отступает на второй план, а в фокусе авторского внимания оказываются по преимуществу злободневные проблемы и житейские реалии существования героев. В этом плане «Зона затопления» своей откровенно публицистической направленностью напоминает «Пожар». Сенчинские персонажи, в отличие от героев «Матёры», не склонны к философствованию, они погружены в мутную стихию бесконечных бытовых неурядиц, которые воспроизводятся во всех подробностях: переселенцам достается скверное, непригодное для существования жилье, которого к тому же фатально не хватает на всех; потерю огородов и приусадебных хозяйств компенсировать никто не собирается; на новом месте – и в наспех выстроенных поселках, и в городах – бывших сельских жителей ожидают безработица и нищета. Успешные предприниматели, вроде Александра Маслякова, владельца лесопилки, в ходе «санитарной очистки территории» разоряются, немногочисленные попытки доведенных до отчаяния людей отстаивать свои права безжалостно, с помощью прямого преступного насилия подавляются властями. Но есть у «Матёры» и еще одно существенное отличие от «Пожара», которое особенно важно вспомнить при анализе сенчинской «Зоны затопления». Если в одном случае у Распутина основным объектом резкой критики оказывается власть, то в другом – сам народ. Действительно, в «Матере» крестьяне вызывают безусловное сочувствие, ибо пытаются защитить свою землю и свои духовно-нравственные ценности от глобальных деструктивных процессов. Между тем изображенным в «Пожаре» жителям Сосновки посочувствовать трудно; если они и жертвы, то не внешних сил, а собственной моральной несостоятельности и душевной лени: за короткий срок они (за редкими исключениями вроде Ивана Егорова и Афони Бронникова) утратили исконные поведенческие нормы и традиции.

На первый взгляд, в этом отношении «Зона затопления» ориентирована на «Прощание с Матерой». В романе с самых первых страниц подчеркивается, что все происходящее обусловлено безудержными финансовыми аппетитами олигархов и сращенных с ними безответственных политиков. Сенчин показывает несчастных и растерянных простых людей, ставших жертвами авантюрных и преступных действий этих новоявленных хозяев России и потому вызывающих у читателя жалость и сострадание. Однако при более внимательном чтении обнаруживается, что в «Зоне затопления» не все обстоит так просто, как кажется на первый взгляд. Дело в том, что диалог, который Сенчин ведет в своем романе с автором «Матёры» и «Пожара», носит действительно по-настоящему основательный характер и затрагивает глубинные слои распутинской художественной философии.

Пожалуй, главное место в прозе Распутина занимает проблема личной ответственности. Основные герои его произведений – необыкновенно сильные личности, действующие «свободно и самостоятельно, как и положено жить человеку», и всегда готовые держать ответ за каждый собственный шаг. В этой неукоснительной верности своему «я», в решительном неприятии любых форм конформизма Распутин видел особенность сибирского характера.

Важнейшим лейтмотивом повести «Прощание с Матерой» можно назвать мысль о том, что социальный прогресс на деле сплошь и рядом оборачивается для человека утратой силы воли, свободы и персональной ответственности. Превосходство старухи Дарьи, Богодула и других материнцев над всеми представителями новой действительности определяется именно твердостью характера, несгибаемостью, способностью идти наперекор [5, с. 344].

У жителей же нового поселка, наоборот, уверенность в себе сменяется постоянным тревожным ожиданием инструкций и распоряжений: «…дом не твой и хозяином-барином себя в нем не поведешь…» [5, с. 236]; «…все, как у чужого дяди, делаешь с оглядкой, на все ждешь указаний» [5, с. 341].

Если взглянуть на «Зону затопления» под таким углом зрения и соотнести пылёвцев с жителями Матёры, то контраст окажется разительным. Ни у одного из персонажей Сенчина нет даже намека на то мироощущение хозяина жизни, которое присуще старухе Дарье, деду Егору или Богодулу. Перед нами бесконечные сомнения, колебания, метания растерянных, неуверенных в себе, дезориентированных людей, которые давно отвыкли принимать решения и совершать поступки и привычно ждут инструкций извне. Все герои «Зоны затопления», и молодые, и старые, в одинаковой мере сбиты с толку, напуганы, у всех атрофия воли и инициативы, они способны лишь жаловаться друг другу либо обвинять всех подряд.

Так, например, крепкий сорокалетний Алексей Брюханов, у которого, как и у многих других пылёвцев, от житейских неурядиц разваливается семья, винит в своих бедах и писателей во главе с Распутиным – оказывается, именно властители дум были обязаны устроить резонансный акт протеста. Телевизионное выступление Распутина вызывает у Брюханова резко негативную реакцию, автор «Прощания с Матерой» представляется герою жалким и бессильным, озлобленным на весь мир стариком. Но скоро человечество одумается и поймет, что Земля – родная и единственная, не надо губить ее, нельзя так бешено выкачивать нефть и газ, косить леса. Одумается, станет беречь Землю и самих себя, своих потомков.

Писателя понять, конечно, можно – часто Алексей наблюдал, как чувствующие близкую смерть озлобляются на всё вокруг, разругиваются с детьми, не хотят никого видеть, зато могут первым встречным излить душу. Так, видно, и здесь: «Мир обречен… негодность этого мира…» [7, с. 212].

Надо сказать, что резкие инвективы Алексея Брюханова в адрес Распутина, который вместо ожидаемых героем активных акций, направленных против затопления, печально рассуждает о глобальном всемирно-историческом кризисе, могут быть восприняты в качестве выражения позиции автора романа «Зона затопления». Однако попытки поставить знак равенства между взглядами автора и персонажа в данном случае представляются безосновательными. Сенчин не наделил Алексея Брюханова статусом безусловной авторитетности – да и вообще героев-резонеров, рупоров авторских идей в «Зоне затопления» не обнаруживается.

В философско-мировоззренческом плане столкновение эсхатологического пессимизма старого Распутина, разуверившегося и русском народе, и во всём человечестве, с оптимистической верой Брюханова в то, что «мир становится лучше и лучше», остается в романе конфликтом, который отмечен печатью амбивалентности и не находит однозначного разрешения. Разумеется, читатель вправе разделить жизнеутверждающую позицию более молодого героя. Однако брюхановские рассуждения, при всей их кажущейся логичности, обнаруживают в себе явный морально-психологический изъян: мы видим, как настойчиво герой пытается уйти от персональной ответственности, переложив ее бремя на президента, чиновников, бизнесменов, писателей – вплоть до престарелого и больного Валентина Распутина… Между тем из шестой главы явствует, что Алексей узнал о неотвратимости затопления Пылёва еще 5 лет назад (именно тогда, кстати, он и перечитал повесть «Прощание с Матёрой»). За это время здоровому, умному и весьма молодому человеку можно было бы предпринять что-то основательное,

взявшись либо за организацию протестного движения, либо, по крайней мере, за материально-бытовое и профессиональное переустройство жизни собственной семьи, но, подобно большинству других пылёвцев, герой палец о палец не ударил и провел долгие годы в привычно-бессмысленном ожидании указаний свыше. Перечитывая «Прощание с Матерой», Брюханов «поражался» тому, что власть не извлекла из великой повести никаких уроков: «…как после нее, так зримо показавшей ту уже давнюю трагедию, такая же трагедия вот-вот повторится?» С горькой иронией вспоминает герой слова школьной учительницы: «Литература учит. Учит, как надо, а как не надо, что хорошо, что плохо» [7, с. 209]. Претензии Брюханова к правителям, возможно, справедливы, но суть ситуации в том, что сам он, видимо, прочел распутинское произведение крайне невнимательно, ничего в нем не понял, ничему не научился. Прежде всего герой не уловил главный посыл гениальной повести «Прощание с Матерой», суть которого в том, что человек должен быть хозяином собственной судьбы, а не ожидать милостей от доброго и разумного начальства. Брюханов пытается опровергнуть пессимистический посыл Распутина о том, что «народ устал», но на самом деле его возражение («Не устал, а запутался») скорее подтверждает правоту старого писателя (если, конечно, воспринимать «усталость» в универсально-философском смысле). Народ предстает в «Зоне затопления» действительно усталым и надломленным, утратившим энергию, волю к полноценному историческому существованию, веру в себя. Народ запутался, то есть он дезориентирован и больше не чувствует себя хозяином на своей земле.

Таким образом, проводя анализ данного произведения, мы пришли к следующим выводам. При чтении «Зоны затопления» прежде всего бросается в глаза резкая критика в адрес власть имущих, чьи безответственные действия стали причиной страданий множества ни в чем не повинных людей. Однако тщательный анализ произведения убеждает, что в фокусе авторского внимания оказываются не только и не столько пороки сильных мира сего, сколько слабости простых людей. Отчасти сенчинские пылёвцы как будто напоминают жителей Матёры, но, если приглядеться внимательнее, иллюзия сходства рассеивается. Перед нами люди, которые в гораздо большей степени похожи на обезличенных обитателей Сосновки из повести «Пожар». Более того, они уже бесповоротно и окончательно утратили решительность, волю и понятие о персональной ответственности. В распутинских произведениях показан прискорбный процесс измельчания человека, и «Зона затопления» Сенчина, в сущности, являет собой продолжение и развитие этой линии.

В целом же, если подвести итоги, следует признать, что Роман Сенчин в «Зоне затопления» вступил с Валентином Распутиным в достойный творческий диалог, в ходе которого развивает идеи своего именитого предшественника, подтверждая его правоту и прозорливость.

Библиографический список


1. Ковтун Н.В. Историоризация мифа: от благословенной Матёры к Пылёво (об авторском диалоге В. Распутина и Р. Сенчина). *Вестник Омского государственного педагогического университета*. 2017; № 4 (17): 82–86.
2. Мартазанов А.М. *Идеология и художественный мир «Деревенской прозы» (В. Распутин, В. Белов, В. Астафьев, Б. Можаев)*. Диссертация … доктора филологических наук. Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, 2007
3. Мартазанов А.М. Уроки русской «Деревенской прозы». *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова*. 2012; № 4: 218–220.
4. Распутин В. Я ценю порядочность в человеке. (Беседу вела Т. Земскова). *Неделя.* 1987; № 9: 15.
5. Распутин В. *Избранные произведения*: в 2 т. Москва: Советский писатель, 1990; Т. 2.
6. Распутин В. Моя и твоя Сибирь. Декоративное искусство. 1985. № 3. С. 10 –12.
7. Сенчин Р. *Зона затопления*: роман, повесть. Москва: Издательство АСТ, 2019.
8. Трунин К. *Роман Сенчин «Зона затопления»*. Available at: http://trounin.ru/senchin15/


References


1. Kovtun N.V. Istoriorizaciya mifa: ot blagoslovennoj Matery k Pylevo (ob avtorskom dialoge V. Rasputina i R. Senchina). *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 4 (17): 82-86.
2. Martazanov A.M. *Ideologiya i hudozhestvennyj mir "Derevenskoj prozy" (V. Rasputin, V. Belov, V. Astaf'ev, B. Mozhaev)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet. Sankt-Peterburg, 2007
3. Martazanov A.M. Uroki russkoj "Derevenskoj prozy". *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova*. 2012; № 4: 218-220.
4. Rasputin V. Ya cenyu poryadochnost' v cheloveke. (Besedu vela T. Zemskova). *Nedelya*. 1987; № 9: 15.
5. Rasputin V. *Izbrannye proizvedeniya*: v 2 t. Moskva: Sovetskij pisatel', 1990; T. 2.
6. Rasputin V. Moya i tvoya Sibir'. Dekorativnoe iskusstvo. 1985. № 3. S. 10 -12.
7. Senchin R. *Zona zatopleniya*: roman, povest'. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2019.
8. Trunin K. *Roman Senchin «Zona zatopleniya»*. Available at: http://trounin.ru/senchin15/


*Статья поступила в редакцию 25.01.23*

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-449-451

***Mishayeva M.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*
***Dibirova A.M.****, senior teacher, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

**LEXICO-SEMANTIC GROUPS OF STABLE COMBINATIONS OF THE GERMAN LANGUAGE.** The article analyzes and classifies lexico-semantic groups of stable combinations of the German language. It is noted that there are few works on this topic in German. The following lexico-semantic groups of figurative expressions are widely spread in the German language: on the topic of military activity, on the topic of chivalry, related to the topic of trade and merchants, related to the topic of law, with the topic of music, with the topic of education, with various games (cards, fencing), related to different life circumstances. They are most often associated with the traditions and customs of the Germans. Decorate the speech, often serve to clarify an incomprehensible situation. Many of the old stable combinations have been reinterpreted in modern German. The largest number of figurative expressions is associated with the theme of chivalry, merchants, fencing and board games. Most of these expressions originated in the Middle Ages, but they function quite actively in our time, a number of them have received an extension of meaning. The analysis of these combinations has shown that currently stable combinations are actively used in the speech discourse of the Germans.

*Key words:* **German, lexico-semantic groups, classification, stable combinations, idioms, phraseological units, communication, discourse.**

***М.В. Мишаева****, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
***А.М. Дибирова****, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

# ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится анализ и классификация лексико-семантических групп устойчивых сочетаний немецкого языка. Отмечается, что в немецком языке немного работ, посвященных данной теме. В нем широко распространены лексико-семантические группы образных выражений на следующие темы: военная деятельность, рыцарство, торговля и купечество, право, музыка, образование, различные игры (карты, фехтование), разные жизненные обстоятельств. Они чаще всего связаны с традициями и обычаями немцев. Украшают речь, часто служат разъяснению непонятной ситуации. Многие из старинных устой-

чивых сочетаний получили переосмысление в современном немецком языке. Наибольшее количество образных выражений связано с темой рыцарства, купечества, с фехтованием и настольными играми. Большая часть данных выражений возникла еще в средние века, но довольно активно функционирует и в наше время, ряд из них получили расширение значения. Проведенный анализ данных сочетаний показал, что в настоящее время в речевом дискурсе немцев активно используются устойчивые сочетания.

*Ключевые слова:* **немецкий язык, лексико-семантические группы, классификация, устойчивые сочетания, идиомы, фразеологизмы, коммуникация, дискурс.**

Лексико-семантические группы устойчивых сочетаний немецкого языка исследованы недостаточно хорошо. В данной работе делается попытка лексико-семантического анализа данных единиц [1–4].

Актуальность работы объясняется недостаточным изучением устойчивых сочетаний немецкого языка и их лексико-семантической классификации, что представляет значительный научный интерес.

На наш взгляд, систематизация устойчивых сочетаний является весьма важной частью анализа. В особенности, если рассматривать их функционирование в современном речевом дискурсе и коммуникации. В связи с этим мы обратили внимание на то, что мало работ, связанных с лексико-семантической классификацией данных единиц в немецком языке. Имеются исследования, проведенные по морфологическим и синтаксическим принципам, по их сочетаемости. Исследователи отмечают структурные особенности исследуемых единиц, но классификация немецких устойчивых сочетаний на лексико-семантические группы, а также их происхождение и функционирование в немецком языке остается на сегодняшний день недостаточно изученным вопросом.

Основная цель состоит в анализе и классификации лексико-семантических групп устойчивых сочетаний немецкого языка.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

– классификация немецких устойчивых сочетаний на лексико-семантические группы;

– анализ их происхождения и функционирования в немецком языке.

Научная новизна и теоретическая значимость состоит в том, что полученные результаты вносят вклад в исследование устойчивых сочетаний немецкого языка.

Практическая ценность заключается в использовании материалов нашей работы при составлении словарей устойчивых единиц, учебных пособий по немецкому языку.

В немецком языке широко распространены лексико-семантические группы (далее ЛСГ) образных выражений. Мы распределили их на следующие группы:

1. ЛСГ, связанная с военной деятельностью.
2. ЛСГ на тему рыцарства.
3. ЛСГ, связанная с темой торговли и купечества.
4. ЛСГ, связанная с темой юриспруденции.
5. ЛСГ, связанная с темой музыки.
6. ЛСГ, связанная с темой образования.
7. ЛСГ, связанная с различными играми (карты, фехтование).
8. ЛСГ, связанные с разными жизненными обстоятельствами.

*ЛСГ, связанная с военной деятельностью*

Выражение *schrtt halten* «идти в ногу» произошло от обозначения конкретной ситуации при маркировке солдат. Другое сочетание sich aus dem Staube Machen «избавляться от пыли» (убежать, чтобы спастись) означает поле битвы, то есть убегающий с поля битвы сохранит жизнь. Im Bilde sein «быть в курсе событий» возникло из жизни военных академий, когда офицер должен был четко себе представлять геолокацию местности. В современном немецком языке его значение уже видоизменилось, в разговорном языке употребляют в значении «я не знаю». В современном немецком языке данное сочетание очень употребительно.

*ЛСГ на тему рыцарства*

В немецком языке немало устойчивых сочетаний на тему рыцарства. Они связаны с различными турнирами, проходившими при княжеских дворах.

Как пишет О.Н. Обухова, «в жизни рыцарей важное место занимали военные походы, рыцарские турниры, вооруженные поединки. Поэтому в их лексиконе зафиксировано большое количество слов, связанных с военной экипировкой, оружием» [3, с. 108].

Устойчивое сочетание Im Stiche lassen «оставить в швах» означает «побежденный», рыцарь в этом случае должен был отдать свое оружие и коня победителю. Но в современном немецком языке данное выражение используется в значении «оставить в беде». Аналогичное значение имеет и сочетание Einen aus dem sattel htben «выбить из седла». В современной немецкой речи данное выражение видоизменилось, оно получило значение «заставить замолчать», «выбить оружие из рук».

Выражение Etwas im schiide fuhren «замыслить что-то недоброе» возникло с обычаем рыцарей, которые выступали, изображая на щитах устрашающие знаки, имеющие моральное воздействие на противника. Выступление рыцаря на турнире с открытым лицом стало причиной появления такого речевого оборота, как Mitoffenen visitr rampfen «бороться не скрывая своих намерений». Позднее получило расширение значения «устраивать дискуссию не скрывая свое лицо». В современном немецком языке данное сочетание нечасто употребляется. Источником происхождения Sich aufs hohe pferd setzen «садиться на высокую лошадь» (быть высокомерным) считается гордость рыцаря-всадника, который возвышался над пешими воинами.

Как уже отмечалось, в немецком языке данная лексико-семантическая группа устойчивых сочетаний одна из наиболее широко распространенных.

*ЛСГ, связанная с темой торговли и купечества*

Bel jemandem auf dem kerbhols «быть должным кому-то», in der kreide sein «быть в долгу», otwas auf dem kerbhols haben «иметь грех на совести», ein X fur ein Machen «обмануть» (букв.: записать десять вместо пяти).

Многие выражения на тему купечества и торговли связаны с торговыми сделками, разными обычаями, бытующими среди торговых людей. Например, otwas auf dem kerbhols haben возникло от старинного обычая записывать долги на деревянных дощечках. Чаще всего такие долговые дощечки имелись у трактирщиков, мельников, помещиков и купцов. Первоначальное значение данного выражения «быть должным кому-то, то есть, быть записанным на дощечке. Позднее значение данного сочетания получило расширение, оно означает не только иметь долг, но проступки. Следовательно, в наше время имеет новое значение «иметь грех на совести». Устойчивое сочетание in der kreide sein «быть в долгу» также связано со старинным обычаем отмечать долги в трактире на черной дощечке. Оно известно со Средних веков.

Многие устойчивые сочетания на тему торговли имеют параллели и в русском языке, например, русским выражениям «купить кота в мешке», «принимать что-либо за чистую монету» соответствует немецкое выражение die katze im sack kaufen «купить что-либо без проверки». Оно достаточно часто используется и в современной немецкой речи.

*ЛСГ, связанная с темой юриспруденции*

Устойчивые сочетания на тему права также имеют в немецком языке широкое употребление. Ряд из них связаны с пытками еще со Средних веков, часть возникла позднее:

Wie auf gluhtnden kohlen sitzen «сидеть ка горячих углях», einen an den pranger stellen «выставить к позорному столбу», butter auf dem kopf haben «быть не без греха», etwas aufs tapet bringen «поднять вопрос», kursen prozeb Machen «быстро закончить тяжбу» (казнить).

Ряд из приведенных устойчивых сочетаний возникли в период Средневековья, когда правоту или вину устанавливали при мучительных испытаниях. Так возникли в немецком языке выражения Wie auf gluhtnden kohlen sitzen «сидеть на горячих углях», einen an den pranger stellen «выставить к позорному столбу».

Отдельные сочетания связаны с определенными традициями или ритуалами. Например, butter auf dem kopf haben «не без греха» (дословно «иметь масло в голове») связано с обычаем, когда выставленному на порицание в общественном месте преступнику в жаркий день клали на голову кусок масла. А устойчивое сочетание etwas aufs tapet bringen «поднять вопрос» возникло следующим образом: во время решения правовых вопросов бумаги, документы клали на стол, покрытый зеленым сукном. Многие из приведенных устойчивых сочетаний возникли в древности, но лишь часть из них дошла до наших дней в своем первоначальном значении. Однако хоть и изменив свое первоначальное значение, они широко употребляются в немецком языке.

*ЛСГ, связанная с темой музыки*

Den ton angeben «задавать тон», die alte leier anctimmen «начать старую песню», Die erats Geige spielen «играть первую скрипку», Andtre Saiten aufziehen «переменить тон».

Данные устойчивые сочетания характеризуются игрой на музыкальных инструментах. Умение играть, настраивать музыкальный инструмент получило во многих случаях переносное значение.

Устойчивое сочетание die alte leier anctimmen «настраивать старую шарманку» появилось для того, чтобы выразить возмущение по поводу надоевшей музыки или отдельной мелодии. Die erats Geige spielen «играть первую скрипку» возникло, когда музыкант, играющий главную партию, задавал тон, на него ориентировались и остальные музыканты, то есть он становился центром круга.

Довольно часто данные выражения употребляют в политическом дискурсе. «Музыкальные метафоры объективируют разные аспекты политической деятельности посредством номинаций музыки, песен, а также их исполнения. Дефиниция музыки в целом метафорически обозначает тему политической риторики, переговоров, ключевой идеи во внешней политике… Номинации музыкальных инструментов, представленные в политическом дискурсе «фанфарами», «органом», «пианино», а также различными инструментами, описывают ситуацию неправильной оценки положения дел в какой-либо из социальных сфер и ошибочного восприятия данного положения как благоприятного и успешного» [2, с. 62].

*ЛСГ, связанная с темой образования*

Aus der schule schwatzen «растеряться, прийти в замешательство», in die tinte geraten «попасть в беду, сесть в лужу» (дословно «попасть в чернила»), j-m

die leviten lessen «отчитать, выговаривать», sich die Horner ablaufen abstoben «образумиться».

Тема образования является частоупотребительной в немецких устойчивых сочетаниях. Многие идиомы лежат в основе их образования.

Все приведенные выражения в современном немецком языке возникли с древних времен, но в настоящее время активно употребительны. Часть из них связана с монастырскими школами, с практикой школяров, студентов, с обиходом школы. Например, для того, чтобы описать человека, попавшего в беду, часто используют выражение in die tinte geraten «попасть в беду, сесть в лужу» (дословно «попасть в чернила»); j-m die leviten lessen «отчитать, выговаривать» связано с правилами поведения священников. Интересным является история возникновения устойчивого сочетания sich die Horner ablaufen abstoben «образумиться». В средние века в университетах был распространен обычай, когда будущий студент подвергался символической церемонии. Студенту на голову надевались огромные рога, которые затем в процессе проведения церемонии обрубались, что означало избавление от недочетов и шероховатостей.

*ЛСГ, связанная с различными играми (карты, фехтование)*

В старину у немцев были широко распространены различные игры. Большое внимание придавалось фехтованию. В деревнях и городах устраивались празднества, на которых состязались фехтовальщики. Немало устойчивых сочетаний появилось с этим видом игр.

Viel aufhebens Machen von «поднимать шум» связано с началом поединка, когда фехтовальщики проводили церемонии с поднятием рапир. В современном немецком языке значение расширилось «хвастать чем-либо».

Sich eine biobe geben «сдвинуть нагрудники», давая сопернику возможность ранить. В современном дискурсе данное выражение переосмысленно и означает «показать свою слабость».

Den kurzeren ziehen «оказаться в убытке, проигрыше» происходит от способа жеребьевки перед играми, когда тянули жребий. Для жеребьевки использовали соломинки различной длины, если вытянули короткую соломинку, считалось, что остались в убытке. Тот, кто занял последнее место на состязаниях, получал шуточный приз поросенка, с этим связано появление данного сочетания Schwein haben «иметь свинью» (незаслуженное счастье).

Множество устойчивых единиц возникли в немецком языке и в связи с настольными играми, картами. От других европейцев немцев отличает любовь к различным настольным играм, в том числе к картам. Различают множество разновидностей карточных игр для одного игрока, а также для группы игроков. Для немецкой культуры это достаточно распространенное явление, когда семьями играют в карты.

Aufs spiel setzen «рисковать» связано с видом карточной игры, когда на карту ставили ценности. Также с карточными играми связаны такие устойчивые единицы, как sich spiel mtngen «играть в азартные игры» (вмешиваться в чужие дела), ein leightes spiel haben «иметь легкую игру» (легко справиться с чем-либо), das spiel gewonnen verloren «выиграть или проиграть».

*ЛСГ, связанные с разными жизненными обстоятельствами*

Устойчивые сочетания, связанные с разными жизненными обстоятельствами, широко встречаются в немецком языке. Einen korb geben «отказать жениху» возникло с обычаем отвечать на предложение нежелательного жениха.

Unter die haube kommen «выйти замуж» появилось со времен, когда по традиции немецкая девушка, вышедшая замуж, начинала носить головной убор – чепец – как показатель замужней статусной женщины. «Кульминацией свадебного торжества являлся ритуал снятия венка с невесты (так называемый ритуал очепления). Существует мнение, что в Германии в конце XIX – начале XX в. обычай очепления встречался уже очень редко [1, с. 36].

У немцев Сибири, однако, этот обычай повсеместно распространен до настоящего времени. Раньше после снятия венка на молодую было принято одевать чепец, про новобрачную говорили, что она «идет под чепец» (kommt unter die Haube), поэтому этот обычай и получил название «очепление невесты» [4, с. 173].

Устойчивая речевая единица Reinen wein einschenken «сказать правду» широкоупотребительна и в современной коммуникации. Den fich ins ohr setzen «как насекомое, которое забралось в ухо» (заинтересовать) используют, когда хотят показать, как то или иное сообщение волнует или раздражает человека. С понятием «подать знак, намекнуть» связано и такое часто используемое образное выражение, как einen wink geben.

Проведенный анализ лексико-семантических групп устойчивых сочетаний немецкого языка привел к выводу о том, что в данном языке широко распространены различные варианты образных выражений. Они чаще всего связаны с традициями и обычаями немцев, функционируют с давних времен. Многие из старинных устойчивых сочетаний получили переосмысление в современном немецком языке. Проведенный анализ данных сочетаний показал, что в настоящее время в немецком языке используется значительное количество устойчивых сочетаний, связанных с таким играми, как фехтование, настольные игры, музыка, образование, правоведение, а также идиомы, связанные с различными жизненными обстоятельствами.

Библиографический список


1. *Брак у народов Западной и Южной Европы*. Москва, 1989.
2. Керимов Р.Д. Метафоры изобразительного и музыкального искусства в языке немецкой политики. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2013; № 3: 337–341.
3. Обухова О.Н. Заимствования в языковой картине мира немецкого рыцарства. *Вестник Вятского государственного университета*. 2011; № 3 (2): 106–109.
4. Смирнова Т.Б. Особенности развития обрядности в диаспоре (на примере свадебных обрядов немцев Сибири). *Известия Алтайского государственного университета*. 2008; № 4-2 (60): 169–177.


References


1. *Brak u narodov Zapadnoj i Yuzhnoj Evropy*. Moskva, 1989.
2. Kerimov R.D. Metafory izobrazitel'nogo i muzykal'nogo iskusstva v yazyke nemeckoj politiki. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2013; № 3: 337-341.
3. Obuhova O.N. Zaimstvovaniya v yazykovoj kartine mira nemeckogo rycarstva. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 3 (2): 106-109.
4. Smirnova T.B. Osobennosti razvitiya obryadnosti v diaspore (na primere svadebnyh obryadov nemcev Sibiri). *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; № 4-2 (60): 169-177.


*Статья поступила в редакцию 25.01.23*

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-451-453

***Sagova M.Yu.**, postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia),*
*E-mail: albakovamarina84@mail.ru*

**THE ROLE OF FOLKLORE HERITAGE IN THE EVOLUTION OF ARTISTIC THOUGHT IN THE POEM "KHO CHURT" ("THREE TOMBSTONES") BY SALMAN OZIEV.** In this article, the author analyzes Salman Oziev's poem "Kho Churt", dedicated to the Ingush people, their traditions and customs. Images of legendary Ingush heroes occupy a special place in the poem, the author of the article notes, describing their spiritual world, how the poet touches on vital problems of the reality of that time. The motives of oral folk art can be found in almost all the works of Salman Oziev. One of such vivid works, which tells about the spiritual values, the way of life of the highlanders, is the poem. The storyline intersects with an ancient folk legend. Until now, three obelisks have been preserved in the foothill village of Galashki, which, as they say in folk legend and described in Salman Oziev's poem, were erected in honor of two young men and one girl. In the poem, the folklore heritage of folklore plays a significant role in the evolution of artistic thought. The expansion of the thematic range associated with the reflection of changes in the life of the people leads the poet to new and new artistic searches. The poetic cut gives the work freshness, precision of the lines. The abundance of visual and expressive means peculiar to folklore also makes the poem "folk", and thanks to the poetic language, it is very easy to read.

*Key words:* **Salman Oziev, folklore, legend, poem, images, poet, girl, author, plot, people.**

***М.Ю. Сагова**, аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас,*
*E-mail: albakovamarina84@mail.ru*

# РОЛЬ ФОЛЬКЛОРНОГО НАСЛЕДИЯ В ЭВОЛЮЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ В ПОЭМЕ «КХО ЧУРТ» («ТРИ НАДГРОБНЫХ КАМНЯ») САЛМАНА ОЗИЕВА

В данной статье автор анализирует поэму Салмана Озиева «Кхо чурт» («Три надгробных камня»), посвященную ингушскому народу, его традициям и обычаям. В поэме особое место занимают образы легендарных героев-ингушей, автором статьи отмечается, описывая их духовный мир, как затрагивает поэт жизненно важные проблемы реальной действительности того времени. Мотивы устного народного творчества можно найти почти во всех произведениях Салмана Озиева. Одним из таких ярких произведений, в котором рассказывается о духовных ценностях, образе жизни горцев, является поэма «Кхо чурт» («Три надгробных камня»). Сюжетная линия поэмы пересекается с древней народной легендой. До сих пор в предгорном селе Галашки сохранились три обелиска, которые, как говорится в народной легенде и описывается в поэме Салмана Озиева «Кхо чурт» («Три надгробных камня»), воздвигли в честь двух юношей и одной девушки. В поэме Салмана Озиева фольклорное наследие играет значимую роль в эволюции художественной мысли. Расширение тематического диапазона, связанного с отражением изменений в жизни народа, приводит поэта к новым и новым художественным поискам. Поэтическая огранка придает произведению свежесть, выверенность строк. Обилие изобразительно-выразительных средств, свойственных фольклору делает и поэму Салмана Озиева «народной», а благодаря поэтическому языку она очень легко читается.

*Ключевые слова:* **Салман Озиев, фольклор, легенда, поэма, образы, поэт, девушка, автор, сюжет, народ.**

Особую нишу в ингушской литературе XX века занимает творчество Салмана Исмаиловича Озиева. В данной работе делается попытка показать роль фольклорного наследия в эволюции художественной мысли в поэме «Кхо чурт» («Три надгробных камня») Салмана Озиева. Фольклорное начало в его произведениях отмечается в типизации характеров, образов горцев [1–6].

Цель данного исследования заключается в том, чтобы показать роль фольклорного наследия в эволюции художественной мысли в поэме «Кхо чурт» («Три надгробных камня») Салмана Озиева.

Задачи: определить роль фольклорного наследия в эволюции художественной мысли в указанной поэме Салмана Озиева; выявить и описать сюжетную линию поэмы.

**Теоретическая значимость** состоит в описании мотивов устного народного творчества в поэме Салмана Озиева «Три надгробных камня», а также в определении роли фольклорного наследия в эволюции художественной мысли в указанной поэме.

**Практическая значимость** *заключается в том, что р*езультаты исследования могут быть использованы при изучении индивидуального поэтического стиля поэта, а также при разработке спецкурсов по ингушской литературе.

Поэзия Салмана Озиева, как и творчество других мастеров слова того периода, «обладает культурной значимостью, жанровыми и художественными особенностями, позволяет лучше понять… культуру народа… особенности быта и семейных взаимосвязей» [6, с. 67]. К таким произведениям можно отнести поэмы «Три надгробных камня» («Кхо чурт») и «Кхоази дочь Оалмаза» («Оалмаза Кхоази»); где автор показывает судьбу народа, жизнь, быт, героический дух.

Мотивы устного народного творчества можно найти почти во всех произведениях Салмана Озиева. Одним из таких ярких произведений, в котором рассказывается о духовных ценностях, образе жизни горцев, является поэма «Кхо чурт» («Три надгробных камня»).

Сюжетная линия поэмы пересекается с древней народной легендой. До сих пор в предгорном селе Галашки сохранились три обелиска, которые, как говорится в народной легенде и описывается в поэме Салмана Озиева «Кхо чурт» («Три надгробных камня»), воздвигли в честь двух юношей и одной девушки.

Главными героями поэмы Салмана Озиева «Кхо чурт» («Три надгробных камня») являются близкие друзья Зовр и Човр и девушка по имени Бялаши. Поэт подробно раскрыл характеры героев, используя стилистические фигуры речи, художественно-изобразительные средства и особенности лиро-эпических песен. С первых строк видно, что автор очень хорошо знал особенности национальной культуры и этикета и глубоко разбирался в устном народном творчестве ингушей. С первых строк происходит знакомство читателя с Зовром и Човром. Молодые люди связаны крепкими узами дружбы. Начинает автор свою поэму с описания их внешности:

Давным-давно когда-то,
Выросшие вместе
Два друга коротали свой век.
С раннего детства
Вместе дружившие
Искренне чтили друг друга они
(Подстрочный перевод здесь и далее мой – *М. С.*).

Из вышеприведенных строк видно что Зовр и Човр – друзья с детства, они отличались умом, яркой внешностью, воспитанностью и силой. Образы друзей очень похожи на героев из произведений устного народного творчества. «Расширение тематического диапазона, связанного с отражением … изменений в жизни народа, приводит» [4, с. 18] поэта к новым и новым художественным поискам. Гиперболизации подвергаются некоторые параметры героев – ум, стойкость, мужественность, яркий облик. Средства изображения носят преувеличенный характер. Автор доводит своих героев до совершенства как в описании внешнего, так и духовного мира. Но так же у героев есть и различительные черты:

Човр на своем скакуне
Гарцевал так искусно,
Что восхищались все вокруг.
А Зовр отличался
Лезгинкой своей.
Он танцами радовал всех.

Из этих строк можно сделать вывод, что друзья были желанными гостями на любых праздниках, старшие их ставили в пример, ровесники пытались на них равняться, девушки слагали о них песни. Еще одним элементом фольклора, который автор использовал в поэме, является народная песня:

Подковы твоего верного скакуна
Топчут бескрайние просторы,
Яркие бездонные твои глаза
Заставляют плакать твою любимую.

Также девушки воспевали и Зовра в своих песнях, отмечая его как искусного танцора:

Да не родится твой грех, джигит,
Войди-ка ты в круг танцующих.
Да не родится твой грех, джигит
Встань на носочки, станцуй!

Не менее красочно Салман Озиев описывает и героиню данной поэмы Бялаши. Ее образ полностью соответствует представлениям внешнего и внутреннего совершенства ингушских девушек:

Там же в селе
Под названием Галашки
Жила одна хорошая девушка.
Среди подруг она была заметна.
Отличалась неземной красотой.
Обладала умом, характером,
Яркой внешностью.
Была она у всех на устах.
Была ко всем добра
И всеми любима.
Такой была дочь Курка Бялаши.

В следующих строках мы видим, что девушка не по годам мудра, улыбчива, заботлива и гостеприимна:

Когда приезжали гости
Днем или ночью,
Она с улыбкой встречала всех.
Вместо матери
Могла быть матерью,
Вместо отца – отцом.

Здесь нужно обратить внимание на то, что поэт очень тонко подметил фундаментальную особенность ингушского этикета. В первую очередь ингуши всегда славились своим гостеприимством. Гостю отводилась лучшая комната, для него в любой ингушской семье держали чистое бельё, у гостя в течение трех дней нельзя было спрашивать причину его визита. То, что автор подчеркивает в Бялаши качества хорошей хозяйки, делает её образ для читателя совершенным:

Она хороший
Стол накрывала,
Проголодавшихся угощала.
И чтоб уставший мог
Отдохнуть,
Стелила она постель мягкую.
Мать Бялаши очень ею гордится:
Мать очень довольна была тем,
Что дочка так просто
Справлялась со всем.

Соседи, друзья, родственники – все завидовали родителям девушки, что у них выросла такая достойная дочь. Совсем не странно, что друзья влюбились в эту девушку, и каждый из них хочет, чтоб она досталась только ему. Но рассудительная Бялаши не хочет стать причиной раздора между двумя джигитами-друзьями. Со свойственной ей мудростью она решает проблему следующим образом:

Вы видите, что там вдали
Лежат широкие поля,
Там встану я посередине.
Вы встаньте же друг
Против друга,
Справа, слева кося траву,
Вы будете идти ко мне.
И тот, кто первым доберется
Моей руки добьется.

Следующие строки являются кульминационными в поэме:

И вот они
Из последних сил
Поспешили добраться до нее.
Добрались, но от изнеможения
Упав, оба испустили дух.
Посмотрев на бездыханных друзей,
не вынеся их смерти,
упав на них,
умерла и девушка.

На трагической ноте заканчивается как народная легенда, так и поэма. Как мы знаем, «в устно-поэтическом творчестве народа заключена его многовековая мудрость» [3, с. 157]. В этом произведении Салман Озиев сумел передать эту мудрость народа, самобытность легенды, которую любили рассказывать народные сказители. Как и многие другие жанры ингушского фольклора, народные легенды тоже находятся «под угрозой исчезновения» [5, с. 304].

Как известно, «фольклорные сюжеты обогащают художественное произведение любого автора» (перевод мой – *М. С.*) [1, с. 249]. Фольклор «… своим поэтическим арсеналом активно функционирует в современной литературе, искусстве, во всем многообразии художественного процесса. В фольклоре ищет и находит художник любого уровня идейные и эстетические импульсы для собственного творчества. Не сбросил фольклор с себя и функции «генератора» формообразующих и стилеобразующих зарядов живой поэтики. Во многом от того же фольклора изящество и простота формы, подвижность и гибкость ритма, лаконизм слога» [2, с. 39]. Данные слова Г.Г. Гамзатова как нельзя лучше подходят исследуемой поэме, так как фольклорное начало ничуть не помешало, а обогатило поэму индивидуальными приемами устного народного творчества.

Таким образом, проведенный анализ поэмы Салмана Озиева привел к следующим выводам. В поэме Салмана Озиева фольклорное наследие играет значимую роль в эволюции художественной мысли. Расширение тематического диапазона, связанного с отражением изменений в жизни народа, приводит поэта к новым и новым художественным поискам. Поэтическая огранка придает произведению свежесть, выверенность строк. Обилие изобразительно-выразительных средств, свойственных фольклору, делает и поэму Салмана Озиева «народной», а благодаря поэтическому языку она очень легко читается.

Библиографический список


1. Албакова М.М. Любовная лирика Гирихана Гагиева. *30 лет Республике Ингушетия: исторические вехи и перспективы развития:* материалы Международной научно-практической конференции. Магас, 2022: 247–250.
2. Гамзатов Г.Г. Взаимодействие литературы и фольклора: проблемы и суждения. *Взаимосвязи фольклора и литературы народов Дагестана*. Махачкала, 1986: 7–41.
3. Евлоева А.М. Роль фольклора в структуре художественного текста (на материале пьесы С. Чахкиева «Последний долг» («Вдвоем и наедине»). *Вестник Орловского государственного университета.* Серия: Новые гуманитарные исследования. 2015; № 5 (46): 156–157.
4. Евлоева А.М. *Ингушская драматургия: национальные истоки, эволюция, жанровая специфика*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Нальчик, 2012.
5. Матиев М.А. Исчезающие жанры ингушских народных песен. *Культура и история народов Кавказа: вчера, сегодня, завтра*: материалы Международной научной конференции, посвященной 95-летию создания Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева. Магас, 2021: 304–308.
6. Матиев М.А., Евлоева А.М. Элементы театра в похоронных плачах и причитаниях ингушских женщин. *Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Филологические науки*. Симферополь, 2021; Т. 7 (73), № 4: 33–38.


References


1. Albakova M.M. Lyubovnaya lirika Girihana Gagieva. *30 let Respublike Ingushetiya: istoricheskie vehi i perspektivy razvitiya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Magas, 2022: 247-250.
2. Gamzatov G.G. Vzaimodejstvie literatury i fol'klora: problemy i suzhdeniya. *Vzaimosvyazi fol'klora i literatury narodov Dagestana*. Mahachkala, 1986: 7-41.
3. Evloeva A.M. Rol' fol'klora v strukture hudozhestvennogo teksta (na materiale p'esy S. Chahkieva «Poslednij dolg» («Vdvoem i naedine»). *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. 2015; № 5 (46): 156-157.
4. Evloeva A.M. *Ingushskaya dramaturgiya: nacional'nye istoki, `evolyuciya, zhanrovaya specifika*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Nal'chik, 2012.
5. Matiev M.A. Ischezayuschie zhanry ingushskih narodnyh pesen. *Kul'tura i istoriya narodov Kavkaza: vchera, segodnya, zavtra*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 95-letiyu sozdaniya Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnyh nauk im. Ch.`E. Ahrieva. Magas, 2021: 304-308.
6. Matiev M.A., Evloeva A.M. `Elementy teatra v pohoronnyh plachah i prichitaniyah ingushskih zhenschin. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki*. Simferopol', 2021; T. 7 (73), № 4: 33-38.


*Статья поступила в редакцию 01.02.23*

УДК 811.161.1 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-453-455

***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*

**COLOR-SIGNIFYING VOCABULARY IN THE POETIC TEXTS OF DARGINIAN AND RUSSIAN POETS.** The article describes the color-signifying vocabulary in the poetic texts of Dargin and Russian poets. The analysis of the color vocabulary in Darginian and Russian poetry makes it possible to capture the motley color picture of the poets' world. Creativity of A. Pushkin, M. Lermontov, M. Tsvetaeva, A. Akhmatova, Dargin poets O. Batyr, G.B. Bagandova, R. Rashidova is distinguished by love for clean and bright colors. The color scheme contributes to the transmission of the finest moods, gives romantic spirituality, as well as unusual and fresh images. The favorite colors of all poets are red, blue, green, black and white. These color tones enhance the feeling of passion, love. The color scheme contributes to the transmission of the finest moods, gives romantic spirituality, as well as unusual and fresh images. The favorite colors of all poets are red, blue, green, black and white. These color tones enhance the feeling of passion, love. the use of color vocabulary helps poets not only vividly and vividly describe what is happening in their works, but also more naturally and accurately convey the image and character of the characters, describe the landscape. Each scene gets its own unique characteristic, thanks to the colors used to describe them. The color vocabulary in the works of Dargin and Russian poets is a way of imaginative comprehension of reality, which indicates a certain artistic way of representing the world. The use of this vocabulary confirms their high artistic skill, reveals the peculiarities of the language and style.

*Key words:* **Russian language, Dargin language, coloratives, color meanings, metaphors, epithets, language and style of poet, poetic texts, worldview.**

***З.И. Шахбанова,*** *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: zulmirash@gmail.com*

# ЦВЕТООБОЗНАЧАЮЩАЯ ЛЕКСИКА В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ДАРГИНСКИХ И РУССКИХ ПОЭТОВ

В статье дается описание цветообозначающей лексики в поэтических текстах даргинских и русских поэтов. Анализ цветовой лексики в даргинской и русской поэзии дает возможность запечатлеть пеструю цветовую картину мира поэтов. Творчество А. Пушкина, М. Лермонтова, М. Цветаевой, А. Ахматовой, даргинских поэтов О. Батырая, Г.-Б. Багандова, Р. Рашидова и др. отличается любовью к чистым и ярким краскам. Цветовая гамма способствует передаче тончайших настроений, придает романтическую одухотворенность, а также необычность и свежесть образам. Любимые цвета всех поэтов – красный, синий, зеленый, черный и белый. Эти цветовые тона усиливают ощущение страсти, любви. Цветовая гамма способствует передаче тончайших настроений, при-

дает романтическую одухотворенность, а также необычность и свежесть образам. Любимые цвета всех поэтов – красный, синий, зеленый, черный и белый. Эти цветовые тона усиливают ощущение страсти, любви. Употребление цветовой лексики помогает поэтам не только ярко и живо описать происходящее в произведениях, но и более натурально и точно передать образ и характер героев, описать пейзаж. Каждая сцена получает свою неповторимую характеристику именно благодаря использованным для их описания цветам. Цветовая лексика в творчестве даргинских и русских поэтов – это способ образного осмысления действительности, что свидетельствует об определенном художественном способе представления мира. Использование данной лексики подтверждает их высокое художественное мастерство, раскрывает особенности языка и стиля.

*Ключевые слова:* **русский язык, даргинский язык, колоративы, цветообозначения, метафоры, эпитеты, язык и стиль поэта, поэтические тексты, картина мира.**

Лексика, обозначающая цвета, относится к обязательным компонентам индивидуально-авторской картины мира. В человеческом обществе во все времена цвет привлекал внимание. Цветовая лексика несет на себе смысловую, описательную и эмоциональную функцию, привлекается поэтами в качестве метафор и эпитетов.

Анализ цветовой лексики в даргинской и русской поэзии дает возможность запечатлеть пеструю цветовую картину мира поэтов. Творчество А. Пушкина, М. Лермонтова, М. Цветаевой, А. Ахматовой, даргинских поэтов О. Батырая, Г.-Б. Багандова, Р. Рашидова отличается любовью к чистым и ярким краскам.

Актуальность работы заключается в том, что лингвистический анализ функционирования колоративов дает возможность получить правильно выделенную и сгруппированную лексику и позволяет вычерчивать обстоятельные дефиниции закономерностей их функционирования в идиостиле того или иного автора.

Цель работы состоит в изучении места и роли цветообозначающей лексики в даргинской и русской поэзии.

Задачи: определить состав и функционирование колоративов в творчестве русских и даргинских поэтов.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты проведенного анализа вносят вклад в изучение языка и стиля даргинских и русских поэтов.

Практическая ценность состоит в использовании материалов работы при составлении учебных пособий по культуре речи и стилистике.

Творчество народного поэта Дагестана Омарла Батырая тесно связано с народом. Он один из тех поэтов, кто принимает всю самобытность и колоритность жизни даргинского народа. Яркой особенностью таланта поэта является его умение создавать картины, оживающие в нашем воображении многообразием звуков, цветов, запахов. Его стихи ведут читателя в мир светлый, радостный, хотя есть в этой действительности и бесконечные страдания, грусть, темнота. Поэзия Омарла Батырая отличается обилием эпитетов и метафор. Это объясняется тем, что для поэта важно выразить свое отношение к окружающему миру, свое внутреннее состояние, связанное с различными ситуациями, любовью, разочарованием, восхищением. В песнях Омарла Батырая часто используется лексика цветообозначения, выражающая как отношение к жизни в целом, так и различные состояния поэта. Она используется автором для описания природы, изображения мира творческого, для создания конкретной характеристики, описания каких-либо реалий, предметов. Данные слова, как правило, выполняют функцию эпитетов. Эпитет является одним из средств отражения мира, созданного поэтом. Лексику цветообозначения составляют различные слова.

У Батырая эпитеты-прилагательные цветообозначения являются носителями и положительных и отрицательных эмоций, которые характеризуются позитивной и негативной коннотацией:

1. Эпитеты-прилагательные, являющиеся носителями положительных, светлых эмоций, характеризуются положительной, позитивной коннотацией: *ц1уба иг1яйла цулби* «зубы из белого перламутра», *хъяб хьанц1а ц1уб мукьара* «ягненок с серой шеей».

2. Эпитеты прилагательные-цветообозначения являются символами женской красоты. Противопоставление цветообозначений белый и черный актуализирует, подчеркивает красоту женского лица, белое лицо и черные глаза.

3. Эпитеты прилагательные-цветообозначения чаще используются при метафорической портретной характеристике.

4. В следующую группу входят прилагательные цвета, отражающие признаки различных частей тела: *квони ц1уба чат1ала* «ласточка с белым брюшком», *бухъу чакалла лизми* «язык из желтого сахара».

5. Эпитеты прилагательные-цветообозначения, образованные от названий металлов, драгоценных камней: *хъяйхъяй мургье, хъяб арцла* «челюсть из золота, шея из серебра», *ц1уб иг1я хъвяб някъбашир* «на белых запястьях из перламутра».

6. Прилагательные-цветообозначения, определяющие названия животного мира: *вац1айла хъвябц1а лавгьа* «в густом лесу голубка с белой шеей» [4, с. 11].

Отметим, что достаточно часто в творчестве Батырая встречаются постоянные эпитеты (*ц1удара х1улби* «черные глаза», *ц1уба мукьара* «белый ягненок», *хьанц1 бец1* «серый волк», *ц1удара къяна* «черный ворон», *ц1уб анда* «белый лоб», *ц1уб иг1яйла цулби* «белого жемчуга зубы», *ц1уба урчи* «белый конь», *ц1удар дуги* «темная, черная ночь» и т. д.). Приведем примеры:

*Ц1удар булгъала чакма диц1айши х1инт1ин х1или* «До тех пор, пока черные хромовые сапоги не наполнятся красной кровью»; *Вай х1у х1инт1ин мулкъа дирг.* «Чтоб съедена, оказалась ты красными червями»; *Бат х1уни шалал дуне* «Да покинешь ты светлый мир».

| | |
|---|---|
| ***Х1инт1ин*** *мургьила дубшар* | «Во рту из красного золота |
| *Базар иг1яйла цулби* | Зубы из перламутра, |
| *Хъяршхьадирули дели*, | Ведь начали уже крошиться, |
| *Г1ибшни кьалла к1ап1ион*, | Как осенью лист травы, |
| ***Бухъу*** *чакалла лезми,* | О, язык из желтого сахарного песка |
| *Кьаклар диръаб х1улану!* | Чтоб у тебя высох!» |
| *Ишхъалла вег1ла хъали* | Пусть дом этого хозяина |
| *Диц1аб* ***х1инт1ин*** *анк1или,* | Наполнится красным зерном, |
| *Гушли бак1ибти г1ях1ли* | Чтобы голодные гости |
| *Белкъахъи арбашахъес* | Уходили сытыми |
| *Дикьули шиди дух1я,* | «Снег да будет падать сверху |
| *Дигвоби* ***ц1убил*** *шахли!* | И да сожжет тебя белым инеем!» |
| *Хайдакьла хан ункъразир* | «В кайтагских садах |
| *Ляжи* ***х1инт1ин*** *багъла хъяр,* | Краснощекая садовая груша, |
| *Кьялубела диръили,* | Да отсохнут у тебя ветви, |
| *Мякьвела умъудеби*! | Да сгинут корни!» [6, с. 213]. |

В песнях Батырая значительную часть занимают и проклятия, основой которых чаще всего становятся прилагательные, обозначающие цвет (здесь одинаково часто используется и белый и черный цвет):

***Ц1уба*** *иг1яйла цулби,*
*Х1ела п1акьли кадикаб,*
*Х1едарадли наб мардеш* «Белые твои жемчужные зубы пусть упадут, если ты не будешь мне верной»;
*Х1ела* ***ц1уба*** *михъири,*
*Дергаб* ***ц1удар*** *ч1ич1айли,*
*Х1ериадли наб кьадар* «Белую твою грудь пусть съест черная змея, коль не суждено тебе быть моей».

Они носят нейтральный характер, дают лишь общую характеристику предмету или явлению, повторяют наиболее типичный признак, заключенный в слове. Постоянные эпитеты характерны для народной поэзии. На наш взгляд, обращение к постоянным эпитетам неслучайно. Восприятие действительности, созданной Батыраем, становится ближе к народному. Символичен и тот факт, что в творчестве поэта чаще всего употребляются цветообозначения белый и черный, при этом превалирует белый (более 50%). Так через цвет изображается борьба светлого и темного в человеке, борьба добра и зла. И Батырай таким образом передает свое отношение к герою, к ситуации, к проблематике стихотворения. Чистое и светлое у поэта одерживает верх.

В любовной лирике *светлый, белый* цвет встречается чаще всего. Он глядит в ее светлую душу «*шаласи урк1и*», белый лоб «*ц1уба анда*», белое светлое лицо «*ц1уба дях1*», зубы из белого жемчуга «*ц1уб иг1яйла цулби*», белую грудь «*ц1уба михъири*» и т. д. Все, что делает герой или героиня, все то, с чем они соприкасаются, наполнено светом, белым цветом, радостью. Именно эта мысль передается через даргинские цветообозначения золотой «*мургьила*» (*чубке мургье мукьара* «ягненок с золотой руной»), синий, голубой, небесный «*закван хьанц1а*» (*хьанц1 урхьнази тазиван* «словно конь морской») и т. д.

Проведенный анализ позволил выявить, что в творчестве Омарла Батырая более 15 цветообозначений, употребленных бесчисленное количество раз. Прежде всего, это имена прилагательные, они составляют 98% всех слов (белый – 40, черный – 30, красный – 10, темный – 10, шиниша – 5, синий, голубой – 7, бухъут1а – 4 и т. д.). Данные прилагательные, входящие в колоративную лексику, относятся к разряду качественных, следовательно, являются прямым названием различных признаков предметов.

| | |
|---|---|
| *Хьанц1а х1евара х1ура* | «Ты в платье синем |
| *К1унриц1улри кьакьалар*, | Исчезаешь, |
| *Балтули гьарх1ели наб* | Оставляя меня |
| *Барцурси г1янд кьакьарлаб*... | С комом в горле…» [8, с. 242]. |

| | |
|---|---|
| *Ухар шала г1ях1сила* | «У доброго светят |
| *Урк1иличир зубарти* | В сердце звезды |
| *Закир рурх1утачирра* | Светлее тех, что |
| *Шалати ва зумати*. | Светят в небе» [2, с. 289]. |

Активно используют цветообозначения русские поэты: А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, М. Цветаева, А. Ахматова.

*Город пышный, город бедный,*
*Дух неволи, стройный вид,*
*Свод небес зелено-бледный,*
*Скука, холод и гранит –*
*Вьется локон золотой* [7, с. 431].

*Огнепоклонник! Красная масть!*
*Завороженный и ворожащий!*
*Как годовалый – в красную пасть*
*Льва, в пурпуровую кипь, в чащу* [9, с. 114].

*Синие очи любовью горят;*
*Брызги на шее, как жемчуг, дрожат…* [5, с. 223].

Колоративы активно используются поэтами не только в текстах стихотворений, но и в их названиях: М.Ю. Лермонтов «На серебряные шпоры»; А.С. Пушкин «Что белеется на горе зеленой?», «Черная шаль», «Я был свидетелем златой твоей весны»; М. Цветаева «Седые волосы», «Ландыш, ландыш белоснежный», «Заря малиновые полосы», «В черном небе слова начертаны», «Красною кистью»; А. Ахматова «И черной музыки безумное лицо», «над черною бездной с тобою я шла», «Сладок запах синих виноградин», «Сказка о черном кольце», «Сжала руки под темной вуалью», «Белой ночью», «Твой белый дом и тихий сад оставлю»; Омарла Батырай «О, золотая отмычка», «Тот, кто любит темную полночь», «В середине синего моря»; Г.-Б. Багандов «Светлого мира песня», «В золотых звездах», «В светлом мире»; Р. Рашидов «Поливал красным щербетом», «Мой красный цветок».

Исследователи пришли к выводу, что «в результате физиологических и психологических исследований последнего периода установлено, что человеческий глаз различает около 2–3 миллионов цветов и оттенков, независимо от языка, на котором человек говорит. Вместе с тем известно, что в каждом языке число слов и выражений, обозначающих цвет, ограничено и в конкретном языке не превышает 150. Человек различает цвета и оттенки независимо от языка, однако, обозначая какой-либо цвет или оттенок тем или иным термином, он выделяет главные признаки этого цвета и оттенка и относит их к категории, которая зафиксирована в его психике и которая представляет собой одну из категорий мира цветов, организованного конкретным языком» [3, с. 120].

Цветовая гамма способствует передаче тончайших настроений, придает романтическую одухотворенность, а также необычность и свежесть образам. Любимые цвета всех поэтов – *красный, синий, зеленый, черный и белый*. Эти цветовые тона усиливают ощущение страсти, любви.

Поэты наиболее часто используют приведенные выше пять цветных прилагательных, но они многократно повторяются в их творчестве. Например, в одном небольшом цикле стихов «О человеке» даргинский поэт Рашид Рашидов чаще использует такие цвета, как *хьанц1а* «синий» – 10 раз, *ц1удара* «чёрный» – 12 раз, *х1унт1ена* «красный» – 13 раз, *ц1уба* «белый» – 15 раз, *шаласи* «светлый» – 7 раз, *ц1ябси* «темный» – 4 раза, *х1унт1енц1арил* «красноватый» – 2 раза.

У А.С. Пушкина часто встречаются цвета *золотой, серебряный*, Марина Цветаева активно использует *черный* и *красный*, у Анны Ахматовой излюбленным цветом является *черный*, так как она многократно использует его в своих стихах.

Даргинские поэты часто используют прилагательные-цветообозначения в усеченной и полной формах. К примеру, для Батырая характерны краткие прилагательные. В русской поэзии усеченные прилагательные используются не так часто, как в даргинской.

Колоративы в даргинской и русской поэзии нами распределены в лексико-семантические группы: а) по признаку нарастания или убавления цвета: темно-серый, светло-красный, розовый; б) по цвету природных материалов, натуральных камней и минералов: золотой, перламутровый, жемчужный, янтарный; в) по цвету оттенков растений, ягод и фруктов: кизиловый, абрикосовый, персиковый (в даргинской поэзии); лиловый, вишневый, рябиновый (в русской поэзии).

Таким образом, проведенное исследование привело к таким выводам: употребление цветовой лексики помогает поэтам не только ярко и живо описать происходящее в произведениях, но и более натурально и точно передать образ и характер героев, описать пейзаж. Каждая сцена получает свою неповторимую характеристику именно благодаря использованным для их описания цветам. Цветовая лексика в творчестве даргинских и русских поэтов – это способ образного осмысления действительности, что свидетельствует об определенном художественном способе представления мира. Использование данной лексики подтверждает их высокое художественное мастерство, раскрывает особенности языка и стиля. Цветопись писателя – средство образного осмысления мира, свидетельствующее об определенном художественном способе представления действительности.

Библиографический список


1. Ахматова А. *Сочинения*: в 2 т. Москва: Издательство «Правда», 1990.
2. Багандов Г.-Б. *Избранное*. Махачкала, 1990.
3. Барамидзе Ц. *Цветообозначающая лексика в табасаранском языке*. Тбилиси, 2009.
4. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала, 2014.
5. Лермонтов М.Ю. *Сочинения*: в 2 т. Москва: Издательство «Правда», 1988.
6. Омарла Батырай. *Поэтическое наследие*. Махачкала, 1989.
7. Пушкин А.С. *Сочинения*: в 3 т. Москва: Художественная литература, 1985.
8. Рашидов Р. *Песня и стон земли*. Махачкала, 1992.
9. Цветаева М. *Стихи*. Казань: Татарское книжное издательство, 1984.


References


1. Ahmatova A. *Sochineniya*: v 2 t. Moskva: Izdatel'stvo «Pravda», 1990.
2. Bagandov G.-B. *Izbrannoe*. Mahachkala, 1990.
3. Baramidze C. *Cvetooboznachayuschaya leksika v tabasaranskom yazyke*. Tbilisi, 2009.
4. Gasanova U.U. *Slovar' darginskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala, 2014.
5. Lermontov M.Yu. *Sochineniya*: v 2 t. Moskva: Izdatel'stvo «Pravda», 1988.
6. Omarla Batyraj. *Po`eticheskoe nasledie*. Mahachkala, 1989.
7. Pushkin A.S. *Sochineniya*: v 3 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1985.
8. Rashidov R. *Pesnya i ston zemli*. Mahachkala, 1992.
9. Cvetaeva M. *Stihi*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1984.


*Статья поступила в редакцию 01.02.23*

УДК 81'22 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-455-460

***Kazharova M.A.,*** *teacher, Military University n.a. Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ma0795@mail.ru*

**PRAGMATIC AND DISCURSIVE ASPECTS OF THE USE OF EUPHEMISM IN SPANISH PUBLIC COMMUNICATION.** Euphemism is a semantic phenomenon associated with the translation of meanings, suggesting a different meaning of lexical units used in a given context. For this reason, the researcher understands euphemistic uses and substitutes as material manifestations of a linkage mechanism called substitution based on referential identity, and euphemism as a pragmatic and discursive phenomenon associated with a weakening strategy and with other communicative goals, such as hiding, masking or blurring especially inconvenient information. To analyze this phenomenon, the researcher proposes to proceed from the Critical Discourse Analysis, which allows observing in lexical units and in complex expressions the changes in their semantic meanings and their use as a pragmatic strategy within public communication in order to explore its possibilities, as well as for practical application in the fields of lexicography, or more precisely computational lexicography, and language policy and planning (style books, best practice guides, etc.).

*Key words:* **pragmatics, discourse, public communication, euphemism, euphemistic usage, substitute.**

***М.А. Кажарова****, преп., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, ст. преп. Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ma0795@mail.ru*

# ПРАГМАТИЧЕСКИЕ И ДИСКУРСИВНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭВФЕМИЗМА В ИСПАНСКОЙ ПУБЛИЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Эвфемизм – семантическое явление, связанное с переводом значений, предполагающее иное значение лексических единиц, употребляемых в данном контексте. По этой причине мы понимаем эвфемистические употребления и субституты как материальные проявления механизма сцепления, называемого заменой, основанного на референтной идентичности, а эвфемизм – как прагматический и дискурсивный феномен, связанный со стратегией ослабления и с другими коммуникативными целями, такими как сокрытие, маскирование или размытие особенно неудобной информации. Для анализа этого явления мы предлагаем исходить из *критического анализа дискурса*, который позволяет нам наблюдать в лексических единицах и в сложных выражениях изменения их семантических значений и использование в качестве прагматической стратегии в рамках публичной коммуникации, чтобы исследовать его возможности, а также для практического применения в области лексикографии или, точнее, вычислительной лексикографии, а также языковой политики и планирования (книги стилей, руководства по передовой практике и т. д.).

*Ключевые слова:* **прагматика, дискурс, публичная коммуникация, эвфемизм, эвфемистическое употребление, субститут.**

Интерес к вопросам, которые мы собираемся рассмотреть ниже, возникает из-за слияния самых разных научных проблем, которыми занимались многие специалисты в своей преподавательской и исследовательской деятельности. Прежде всего, мы должны определить рамки нашей специализации, лингвистики текста и анализа дискурса, то есть областей, в которых мы будем развивать большую часть наших исследований. В этом смысле теория текста и проблема текстовой типологизации являются областями, на которых мы чаще всего будем акцентировать наше внимание. Основываясь на убеждении, что текст является коммуникативной единицей и, следовательно, сложным объектом изучения, необходимо подходить к его анализу и описанию всегда с междисциплинарной точки зрения, по крайней мере, когда необходимо проверить достоверность некоторых принципов, которые являются общими местами в теории текста, а не столько для того, чтобы ограничить исследование одним из его многочисленных частных аспектов [1–25].

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в последние годы возрос интерес к вопросам, связанным с языковой политикой и планированием, где особенно интересно все, что связано с исследованием ограничений, накладываемых текущими моделями языка. Очевидно, что сегодня есть конкретные примеры иных форм регулирующей политики в отношении языков, не имеющих ничего общего ни с установлением стандартной нормы, ни с защитой или популяризацией языков, ни с повышением статуса языка меньшинства. Именно в этих рамках цель нашей статьи – хотя бы частично описать понятие *политически корректного языка* и его распространенность в различных сферах коммуникации и, следовательно, в различных дискурсивных жанрах, в которых он используется. Это тот пример особого языка, в котором процесс эвфемизма раскрывается как один из его наиболее важных и ярких ресурсов.

Наконец, в более общем плане следует напомнить о том, что лингвистические и неязыковые коммуникационные системы регулируются, согласно Хокетту [30], рядом свойств (14, 15 или 16, согласно их различным версиям), и только языковые системы выполняют их все. Среди них – и это ключ к вопросу, который мы собираемся рассмотреть, – *злоупотребление*, определяемое как свойство языковых систем, позволяющее им отсылать к тому, чего не существует или что неверно (ст. гр., «ложь») и что для Лопеса Гарсиа [33] присуще языкам вместе с *рефлексивностью* (благодаря которой элементы системы могут ссылаться на самих себя), и *двойственностью* (свойство тех элементов быть символами, которые сочетают в себе материальное выражение и содержание). Кроме того, по нашему мнению, свойство *смещения*, которое определяется как возможность языков позволять своим пользователям ссылаться на то, что не присутствует в контексте коммуникации, как физически, так и хронологически, является еще одним способом *злоупотребления*. Таким образом, основные задачи нашей статьи видятся в следующем: продемонстрировать, что языки зачастую являются орудиями для лжи, обмана, вымысла и одним из явлений, в которых обосновывается этот потенциал, использование эвфемистического употребления, дискурсивное проявление эвфемистического процесса [17], среди прочих форм употребления не только лексических вариантов, но и более сложных конструкций, представляющих собой различные формы обхода, перифразы и иносказания, давно известные в истории языковой мысли.

Итак, исходя из вышесказанного, в нашей статье мы намерены использовать такие методы, как прагматический подход и текстовый анализ некоторых конкретных примеров, взятых из различных источников *испанской публичной коммуникации*, учитывая, что это благоприятная основа для передачи коллективных представлений различных социальный групп об определенных положениях дел. Иными словами, публичная коммуникация есть результат передачи представлений (и идеологий) о действительности, всегда применительно к системам верований и культурно-историческим знаний о конкретных аспектах различных социальных сфер человеческой деятельности. В качестве такой языковой реализации в контексте указанная передача происходит через тексты или дискурсы, в которых лексические единицы поддерживают глобальное значение того, что имеется в виду, то есть значение текста, и в то же время служат как индексы обращения к экстралингвистической реальности, которую они призваны представлять.

Научная новизна и теоретическая значимость статьи определяется комплексным исследованием в области прагматических и дискурсивных аспектов использования эвфемизма в испанской публичной коммуникации.

Практическая значимость исследования обозначена в возможностях использования полученных результатов в процессе преподавания испанского языка в вузах с учётом современных тенденций функционирования языка.

**Место лексики в тексте**

Лексика языка является фундаментальной подсистемой для осуществления коммуникации, поскольку она выступает наиболее важным элементом для построения его минимальной единицы, текста. Как известно, это выступает в качестве *связности* и *когерентности* как имманентных явлений, которые проверяются с помощью ряда механизмов, главная цель которых – обеспечить сохранение референта и преемственность смысла в тексте. Именно в связи с той ролью, которую играет лексикон языка в формировании текстовой структуры, существует ряд процедур, непосредственно связанных с ним, которые мы сейчас кратко укажем. Некоторые из них относятся к формальному и грамматическому типу, поскольку они больше связаны с категорией слова, используемого в каждом случае, например, *повторение, замена* либо с помощью *проформ*, либо с помощью замены нулем или *многоточием* [6], в дополнение к другим названиям, подобным этим, таким как *перифразирование*, *повторение* и т. д. [5]. Другие, наоборот, зависят от сети значений, которая устанавливается из совпадения различных лексических единиц, составляющих текст, таких как *лексическая связность*, через *словосочетания* и *повторения*, или так называемые *семантические отношения между лексемами*, основанные на знании мира [6], которые действительно реагируют на когнитивные и культурные ассоциации, которые пользователи языка обновляют при интерпретации языковых сообщений. Поскольку границы между *текстовой связностью* и *когерентностью* нечеткие, в этих явлениях есть прагматические последствия. Даже в рамках *тематической прогрессии* существуют другие отношения или ассоциации, семантические выводы или импликации [23], такие как *ресторан – обед* или *лето – каникулы*, которые объясняют этот тип сосуществования (или *распределения*), которые проверяются по частотному критерию и выходят за рамки синтагматической солидарности [21] между лексическими единицами текста.

Как следствие этого методологического подхода, цель которого состоит в том, чтобы найти закономерности и систематичность в рамках моделей, которые мы всегда отождествляли с социокультурными образцами, неизбежно приходим к проблеме типологизации как теоретической основы существования текстовых инвариантов, которые лежат в основе любого дискурсивного процесса, фактически произведенного в любой из многочисленных родовых форм, которые принимают так называемые *типы языка* и которые социально принимаются как адекватные контексту, в котором они производятся. То есть текст представляет собой коммуникативную единицу, наделенную связностью и когерентностью, которая служит средством коммуникативных намерений, выраженных в виде последовательностей речевых актов. Они представляют собой небольшое число инвариантных типов текста, которые, однако, принимают различные и многочисленные формы, относящиеся к широкому кругу дискурсивных жанров, которые в силу адекватности способствуют восприятию того или иного конкретного текста, принятию его в качестве соответствующего контексту, в котором он используется.

Таким образом, роль, которую играют лексические единицы в сети отношений и кореференций, которая устанавливается иерархически между ними (помимо лексических отношений, определенных Касасом Гомесом [12]), в процессе интерпретации значения текста помещает лексическую семантику на пересечение таких дисциплин, как прагматика, лингвистика текста и анализ дискурса, а также риторика и стилистика. Это можно изобразить графически (рис. 1).

Конечно, предлагаемая нами схема не исчерпывает возможности пересечения лексической семантики с другими дисциплинами, такими как социолингвистика, частично входящая в состав риторики или, лучше сказать, связанная с ней, стилистика и языкознание текста через понятия «стиль» или «регистр» или терминология, с помощью которой она устанавливает всевозможные переносы при добавлении к лексическим единицам определенных смысловых знаков употребления, предполагающих форму специализации его содержания в определен-




Рис. 1

ном коммуникативном контексте. Речь идет о том, чтобы подчеркнуть важность лексики в конфигурации коммуникативных процессов, особенно с точки зрения лингвистики текста и анализа дискурса, дисциплин, в которые входят риторика и прагматика, – все виды методов и инструментов, связанных, соответственно, с формами композиции дискурсов и с коммуникативными стратегиями, используемыми говорящими и реципиентами.

Все это оправдывает, как уже говорилось ранее [25], существование в текстуальной и дискурсивной лингвистике явления, присущего тексту, вместе с связностью и когерентностью, такого как *адекватность*, которая, может быть очевидным образом проверена в отношении вопросов, которые мы рассматриваем в данной статье. Более того, если сейчас начать рассматривать конкретный аспект, на котором мы сосредоточим наше обсуждение (*эвфемизмы* и *эвфемистические употребления*), то следует отметить, что Креспо Фернандес [22] в своем монографическом исследовании выступает за существование взаимосвязей между этими явлениями (и их дополнительными элементами *дисфемизмами* и *дисфемистическими употреблениями*) и следующими дисциплинами: семантика, семиология и семиотика, психология и психолингвистика, стилистика, анализ дискурса, прагматика, социология и социолингвистика, этнолингвистика, этнография коммуникации, этнометодология и антропология языкознания. Множественность точек зрения, с которых можно подходить к анализу этих явлений, бесспорна, и аналитические усилия, предпринятые автором в этом отношении, значительны. Однако многие из этих связей вытекают из совпадений, которые уже предполагаются самими дисциплинами, независимо от того, фокусируется ли исследование на эвфемистических и/или дисфемистических феноменах. Не вдаваясь в подробности гносеологических вопросов, которые нам кажутся весьма очевидными, мы можем в соответствии с этим обосновать междисциплинарный характер, на который мы первоначально ссылались, следовательно, и наш прагматический и дискурсивный подходы к эвфемизмам и эвфемистическим употреблениям с более широкой точки зрения лексической семантики.

**Понятия «эвфемизм» и «эвфемистическое употребление»**

Как известно, эвфемизм – это семантическое явление, связанное с переводом значений [18; 19]. Учитывая то, что эвфемизм подразумевает значение, отличное от лексических единиц, фактически используемых в данном контексте, он, по нашему мнению, является дискурсивным и прагматическим явлением, как утверждают такие специалисты, как Креспо Фернандес и Касас Гомес [10; 14; 16; 17], которые детализируют и обновляют различные концепции этого процесса, как лингвистические, так и экстралингвистические. По этой причине мы понимаем *эвфемизмы* или, лучше сказать, *субституты* и *эвфемистические употребления* [17], а также связанные с ними процессы, когда *субститут* действительно используется как материальные проявления механизма *связности*, называемого *субститутом,* или *заменой*, основанного на референциальной идентичности [6], прямо указывающей на референцию как на реальное обозначение в речи [13], уровни значения в дополнение к выполнению других стилистических функций, связанных с текстовой синонимией. Иными словами, эвфемизм зачастую представляет собой лексическую замену, то есть процесс *переноса* значения обычно для того, чтобы скрыть реальность, считающуюся табуированной [22, с. 43–45]. В этом смысле показательно определение Касаса Гомеса [17, с. 68–69], для которого эвфемизм и дисфемизм следует определить как «когнитивный процесс концептуализации запрещенной реальности», который дискурсивно проявляется очень по-разному, лексическая замена – это всего лишь один из его многочисленных способов. Указанный процесс позволяет автору дискурса «намеренно создавать всевозможные вербальные и невербальные выражения или речевые акты, которые в определенном «контексте» и в конкретной прагматической ситуации скрывают, ослабляют или, наоборот, выразительно усиливают, ярко мотивируют определенную концепцию или запрещенную реальность».

Кажется уже доказанным фактом, что концепция *эвфемистических употреблений* и *субститутов* как проявлений «концептуального запрета» сегодня получила широкое распространение [15], поскольку они выполняют социальные и психологические функции [19; 15; 16] и политико-экономическую и социальную мотивацию [31]. Таким образом, эвфемистический процесс выходит за пределы лексической семантики и не ограничивается простым механизмом лексической замены, поскольку раскрывается как лексический индекс определенных прагматических и текстовых стратегий. Это утверждение может быть проверено, например, в терминологическом репертуаре Алькараса Варо и Мартинеса Линареса [4], поскольку в определении, данном этими авторами, указано, что с прагматической точки зрения, относящейся к разговорным максимам Грайса, особенно изобилует в языке политиков «эвфемизм» («дело о найме на работу» или «урегулирование найма» путем увольнения, «чистых казней» и т. д.), который следует считать особым, поскольку в большинстве случаев не удается добиться максимальной искренности. Точно так же и терминологический словарь Левандовского [32] предлагает то же самое, хотя и в более завуалированной и сжатой форме.

Итак, мы будем рассматривать эвфемизм в теоретических рамках, определяемых прагматикой, то есть как прагматический и дискурсивный феномены. Таким образом, эвфемизм напрямую связан с прагматической стратегией *смягчения* или *ослабления* [15, с. 68–70]. Даже в этом случае, если мы рассматриваем ослабление и усиление как полюса одной шкалы [34], эвфемизм, который иногда имеет размытые границы с дисфемизмом [19], может использоваться для усиления, как убедительно продемонстрировал Касас Гомес [15, с. 70–76]. В целом теоретическая модель, лежащая в основе прагматического подхода к *смягчению* или *ослаблению*, – это модель так называемой вербальной вежливости, хотя были определены и другие цели, для которых может использоваться эвфемизм, что способствует формированию подлинной риторики разговора [8, с. 143] или риторике повседневности. Наконец, что касается прагматического подхода к этим стратегиям, нам кажется весьма уместным описать эти процессы как формы антагонистического нарушения разговорных максим, как Эскави Самора [25] представляет их в своем исследовании мелкого шрифта во всех видах контрактов в случаях общения между врачом и пациентом и в проспектах лекарств. Так, например, в случае злоупотребления техническими терминами (*жаропонижающее, дозировка*), оккультизмами и другими вариантами оформления (*проглатывание*, *растворение*), аббревиатурами и использование неразборчивых выражений мешает получателям понять то, что написано.

Здесь мы должны обратить особое внимание на другие случаи, в которых коммуникативная интенция хитра, поскольку пытается исказить действительность, искажая язык. Так, например, помимо ссылки на те «особые эвфемизмы» в терминологической статье словаря Алькараса Варо и Мартинеса Линареса [4], о которых мы упоминали выше, Креспо Фернандес [22, с. 45] указывает, что существует эвфемистическая цель, пагубная, которая заключается в том, чтобы «замаскировать истину, скрыв те аспекты, которые менее удобны для отправителя, и тем самым обманув получателя». Эскави Замора [25, с. 59] считает, что в определенных областях общения «эвфемизмы используются нечестным образом, чтобы они перестали быть подлинными эвфемизмами, чтобы быть преднамеренной ложью». Хотя связь между этим типом преднамеренного использования эвфемистических (и дисфемистических) явлений, дезориентирующих перифраз и ненужные иносказания с понятием политически корректного языка, достаточно ясна, вплоть до того, что, как утверждает Касадо Веларде [9, с. 67], «политически корректный язык глубоко укоренен в эвфемизмах», в этом смысле также стоит спросить, не сталкиваемся ли мы, кроме того, с языковым процессом, направленным на управление реальностями, рассматриваемыми, по крайней мере, в актуальном историческом контексте как новые табу. Даже рискуя показаться слишком упрощенными, мы приведем здесь некоторые примеры в различных областях публичной коммуникации. Однако экспертный глаз быстро определит, что все они служат цели сокрытия реальности, неудобной как для эмитента, так и для получателя:

– политико-правовая сфера*: «добровольное прерывание беременности»*, вместо слова *аборт;*

– политическая сфера: *«временный водопровод»*, вместо *перелив, разлив;*

– административная сфера: *«бортпроводница»*, вместо *стюардесса;*

– политико-административная сфера: *«безработица»*, вместо *забастовка, стачка, прекращение работы*, *«соискатель»* вместо *безработный;*

– политико-экономическая сфера: *«экономическое замедление», «отрицательный рост»,* вместо *кризис;*

– сфера рекламы: *«эти дни»*, вместо *цикла* [менструации]; *«облегчает интимный зуд»*, место *вагинальный*.

Обратим также внимание на тот факт, что с дискурсивно-прагматической точки зрения коммуникация всегда представляет собой переговоры [5], так что эвфемистические употребления, а также другие дискурсивные и аргументативные стратегии, доступные говорящему, не имеют одну и ту же точку зрения на вещи, внеязыковую реальность, общую для говорящего и слушающего, но во многих случаях механизм или стратегия используется в рамках продукта аргументативного напряжения переговоров, чтобы исказить эту реальность, представить определенное положение дел и убедить слушателя, что все действительно так, как его представил говорящий.

**Анализ эвфемистических употреблений в испанской публичной коммуникации и перспективы применения**

В результате этого анализа мы намерены, прежде всего, изучить возможности применения в области лексикографии, точнее, вычислительной лексикографии. Преследуемая цель состоит в том, чтобы дать наиболее приблизительную интерпретацию смысла, в котором используются выражения, идентифицированные как *ослабления, маскировки, сокрытия* и т. д., на основе их конкретной ссылки, то есть посредством адекватной контекстуализации каждого употребления. Инструмент, который делает это возможным сегодня, – это гипертекст [24]. Конечно, существует несколько лексикографических работ, связанных с эвфемизмом, таких как словарь, подготовленный Лечадо Гарсия, и этот подход даже не предполагает предлагать лексическую входную модель для каждого из этих возможных косвенных употреблений, сильно зависящих от контекста, независимо от того, материализованы они или нет, с помощью эвфемистических субститутов, но мы намерены расширить функциональные возможности гипертекста как указателя формы лексикографического определения, которая максимально решает теоретическую проблему и, прежде всего, методологическую проблему контекстной зависимости. В этом смысле журналистское общение, особенно в связи с новыми способами представления информации в цифровой журналистике [7], в более общих рамках, которые мы определили как публичное общение, представляет собой область опыта, которая способствовала бы полезности этого применения, поскольку в ней гипертекст уже выполняет всевозможные коммуникативные функции, не являясь одним из самых распространенных определений. Во-вторых, как следствие этих подходов, мы считаем возможным создать необходимые условия для содействия формулированию конкретных предложений в рамках формы языковой политики, которая не связана конкретно с ее наиболее общими целями, хотя его можно считать расширением модели лингвистического развития, поскольку эти дискурсивные практики должны составлять часть конкретных деонтологических кодов для каждого контекста общения, таких как книги стилей и руководства по передовой практике.

Таким образом, наше предложение о лингвистическом анализе феномена имеет теоретическую отправную точку в рассуждениях Касаса Гомеса [13] об уровнях значения. Согласно этому, в процессе, запускаемом эвфемистическим употреблением, языковой знак, материализованный в речи, несет значение, по крайней мере частично, отличное от ожидаемого в конкретном контексте, когда, заменяя свое материальное выражение на значение другого смежного знака (или какой-либо формой перифразы или иносказания), предпринимается попытка до некоторой степени вытеснить референт в реальность знака, который изначально должен был материализоваться. Излишне говорить, что такого референтного смещения никогда не происходит, потому что внеязыковая реальность остается неизменной. Другими словами, намерение отправителя состоит в том, чтобы скрыть или сместить, по крайней мере частично, внеязыковую реальность, изменив значение, что теоретически подразумевает другую ссылку на оригинал, но в соответствии с этим новым значением. Иначе говоря, если мы заменим выражение *бортпроводник* на языковой знак, который материализуется выражением *стюардесса*, мы также частично изменим его значение за счет предполагаемого смещения референта, которого в действительности не происходит. Реальность, о которой идет речь, остается прежней, но интерпретация знака приобретает иные нюансы, определенный лоск в данном случае (вроде эвфемизмов мании величия), поскольку предоставляется ряд знаков и коннотаций, направленных в данном случае на облагораживание термина или его терминологизацию. В любом случае можно возразить, является ли субститут, если он действительно является формой замены, реально эвфемистическим употреблением (для смягчения неприятной реальности) или дисфемистикой (для преувеличения важности той же самой реальности) или, используя прагматические термины, это стратегия ослабления или усиления. Как бы то ни было, речь идет о маскировке реальности, и как прагматическая стратегия, основанная на лексическом отборе, она в равной степени представляет интерес для целей, преследуемых нами в данной работе. На самом деле не только стратегии ослабления, но и стратегии усиления выполняют сходные функции с точки зрения манипулирования смыслом, поскольку преувеличение реальности, равно как и ее смягчение, является действенным инструментом для искажения смысла текста, отвлекая от его экстралингвистического референта. Известным примером в ряду так называемых клише журналистского языка является использование прилагательного «исторический». Любопытно, как сами журналисты-профессионалы прекрасно осознают использование ими этих клише, ведь, описывая встречу папы и патриарха Православной Церкви 12 февраля 2016 г., факт, который не имел места раньше в истории, мы имели возможность услышать радиожурналиста из канала Cadena COPE, который даже три раза упомянул об историческом характере этой встречи, объясняя, что она действительно была исторической, а не в том смысле, в котором обычно используется этот термин.

Следующий пример является образцом модификации или замены в лингвистико-текстовых терминах материального выражения, референт которого беспокоит отправителя, на котором он строит прагматическую стратегию ослабления:

Таблица 1

| | |
|---|---|
| “El ministro del Interior, Alfredo Pérez Rubalcaba, considera que el hallazgo por parte de la Ertzaintza de un bidón con 50 kilos de material explosivo el pasado sábado en el término municipal de Amorebieta (Vizcaya) era «un **proyecto de zulo**» donde los presuntos terroristas «iban a meter una serie de cosas»” (*El Mundo*, 29/12/2006). | «Министр внутренних дел Альфредо Перес Рубалькаба считает, что обнаружение Эрцайнцой бидона с 50 килограммами взрывчатых веществ в минувшую субботу в муниципальном районе Аморебьета (Бискайя) было «**проектом тайного места**», куда предполагаемые террористы «собирались положить ряд вещей» (Мир, 29/12/2006). |

В этом примере реальность, которую предполагается скрыть, zulo – «тайник» становится определением проекта. Последнее представляет собой понятие, которое относится к чему-то, что не было сделано, что не имеет реального существования, поскольку оно может просто представлять собой абстрактную идею, которая еще не выполнена, а значит, не существует. Более того, четкая ассоциация, которая создается благодаря знанию мира между *zulo* у *arma(s)* – оружием(ями), *explosivo(s)* – взрывчатым веществом(ами) и *detonador(es)* – детонатором(ами) и т. д., кажется размытой из-за очень распространенного механизма текстуальной связности, такого как использование лексической проформы *cosa* – вещь [6, с. 105–106], которая из-за отсутствия определения и лексического содержания может использоваться в качестве замены огромного набора лексем, тем самым способствуя общему отсутствию определения, которое преследует эмитент сообщения.

В этих случаях, как и во многих других, было бы очень полезно использовать ресурсы, предоставляемые гипертекстом в современной цифровой журналистике. В модели Брэдшоу британский журналист с абсолютной ясностью объясняет работу процесса производства информации в цифровой журналистике. Эта модель, представленная в виде ромба, в котором проверяются последовательные шаги производства информации и ее приема общественностью, характеризуется интерактивностью, с которой получатели сообщения могут даже кастомизировать использование этих источников информации. Роль, которую инструмент гипертекста может играть в этом контексте, очевидна. Помимо специфических функций, очень разнообразных и не всегда связанных с содержанием представляемой информации, которые гипертекст выполняет в современной журналистике, его полезность в общем и целом как инструмента документирования не вызывает сомнений.

Вторая предполагаемая нами возможность применения связана с другими языковыми политиками, поскольку она подлежит суждению лиц, ответственных за публикацию, предоставить или нет те дополнительные данные, которые могли бы быть необходимыми для полного понимания текста. Очевидно, что это проблема, затрагивающая этические критерии профессии, в данном случае журналистики, которая связана с другими формами языковой политики, которые могут быть проверены на других уровнях социальной организации, например, на уровне коммуникационных компаний, а также институциональный и правительственный уровни, на которых принимаются меры вмешательства в отношении языка, но с совершенно иными целями, чем те, которые обычно устанавливаются в литературе по языковой политике и планированию.

Так, на следующем примере показано, как в последние годы в печати отражалась эволюция дискуссии вокруг модификации Уголовного кодекса, в соответствии с которой термин *imputado – обвиняемый, подсудимый* был заменен термином *investigado – подследственный, подозреваемый*. Как видно из следующих выдержек, появлявшихся в разных СМИ на протяжении многих лет, это подлинный эвфемистический процесс, управляемый политическими и судебными властями, с помощью которых он призван замаскировать реальность, которая, очевидно, не меняется, как бы ни меняли используемую для обозначения этого этикетку. Таким образом, это пример языковой политики, которая далека от целей, для которых была создана и переработана известная модель Хаугена (табл. 2).

Таблица 2

| | |
|---|---|
| El cambio de **imputado** por **encausado** es una cuestión de “maquillaje”, según los juristas. | По мнению юристов, переход от **подсудимого** к **ответчику** является вопросом «маскировки». |
| Un amplio sector advierte de que la medida es “irrelevante y meramente estética”. | Большой сектор предупреждает, что мера «неуместна и просто эстетична». |
| Pretende evitar la connotación peyorativa al término **imputado**. Aseguran que la modificación tendrá un efecto inicial pero, pasados unos meses, el **encausado** volverá a colocarse en el punto de mira de la opinión pública (*20 Minutos*, 24/05/2013). | Попытка избежать уничижительного оттенка термина **обвиняемый**. Они уверяют, что поправка будет иметь первоначальный эффект, но через несколько месяцев **ответчик** снова окажется в центре внимания общественности (20 минут, 24.05.2013). |

| | |
|---|---|
| Justicia recurre a lingüistas para eliminar la carga negativa del término "**imputado**". | Юстиция прибегает к помощи лингвистов для устранения отрицательного значения термина «**обвиняемый**». |
| Justicia busca una solución a la negativa concepción sociológica que rodea el término del "**imputado**" durante la fase de investigación. "En Francia se usa la denominación de «testigo cualificado»" (*InfoLibre*, 01/12/2014). | Юстиция ищет решение негативной социологической концепции, окружающей термин «**подследственный**» на этапе расследования. «Во Франции используется термин «квалифицированный свидетель» (ИнфоЛибре, 12.01.2014). |
| El Gobierno modifica la ley para que los **imputados** pasen a llamarse "**investigados**". El ministro de Justicia, Rafael Catalá, ha manifestado en varias ocasiones que el término **imputado** tiene en la actualidad "un nivel de contaminación semántico muy alto" [...] Pasará a denominarse **encausado** según avance el procedimiento (*La Sexta*, 13/03/2015). | Правительство вносит изменения в закон, чтобы **обвиняемые** назывались «**подследственными**». Министр юстиции Рафаэль Катала несколько раз заявлял, что термин «**обвиняемый**» в настоящее время имеет «очень высокий уровень семантической контаминации» [...] Он будет переименован в «**ответчик**» по ходу судебного разбирательства (Ла Секста, 13.03.2015). |

Следует также предположить, что в недалеком будущем новый термин *investigado – подследственный*, созданный для того, чтобы избежать нежелательных ассоциаций, которые реципиенты могли бы установить между *imputado – обвиняемым* и, например, *encausado – ответчиком*, приобретет те же коннотации, которые относятся к некоторым из предыдущий выдержки. Графически это выглядит следующим образом (рис. 2):

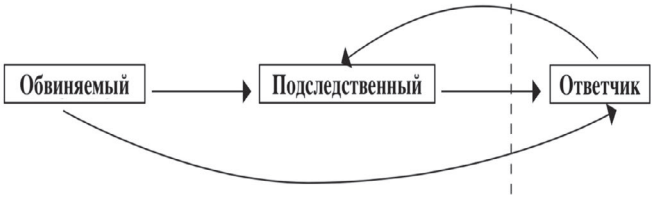



Рис. 2

На самом деле хорошим доказательством того, что мы действительно сталкиваемся с перенастройкой языкового содержания, поддерживающего внеязыковую реальность, является то, что все еще можно найти случаи, когда журналисты используют разные формулы, направленные на выяснение того, что является реальным обозначением *подследственного* (табл. 3):

Таблица 3

| | |
|---|---|
| Además de solicitar que se tenga al concejal como **investigado** (nueva denominación para **imputado**), el fiscal pide al juez [...] (*El Mundo*, 15/03/2016). Un juzgado de Cádiz ha citado a declarar en calidad de **investigado** (antes **imputado**) por un posible delito de falsedad documental [...] (*El Mundo*, 08/04/2016). | Помимо ходатайства о признании советника **подследственным** (новое обозначение обвиняемого), прокурор просит судью [...] (Мир, 15.03.2016). Суд в Кадисе вызвал для дачи показаний в качестве **подследственного** (ранее **обвиняемого**) по возможному преступлению, связанному с фальсификацией документов. [...] (Эль Мундо, 08.04.2016). |

Также стоит отметить, что в книгах по стилю, подготовленных компаниями, которые издают различные средства массовой информации, обычно не слишком подробно рассказывается о маскировке или усилении использования лексики, ни даже ради объективности, которая подразумевается в информационном стиле, о необходимости принять с должной осторожностью набор терминов и выражений, привнесенных различными политическими или социальными группами и которые так часто повторяют эти средства массовой информации. Далее рассмотрим выдержки из руководств по стилю, опубликованных Агентствами EFE и RTVE (табл. 4 и табл.5):

Как можно заметить, обсуждаемые в этих случаях лексические рекомендации и обычаи носят принципиально стилистический характер (если не чисто грамматический), не позволяя обнаружить даже незначительный след прагматического подхода к коммуникативным намерениям эмитентов текстов, не говоря уже о критическом анализе идеологического содержания и, следовательно, его воздействия на получателя, что часто оправдывает выбор, который они фактически делают.

Таблица 4

| | |
|---|---|
| 7.2. Muchas de las extravagancias léxicas que hoy pululan en los medios de información no son achacables a los periodistas, sino a sus fuentes. En efecto: son los políticos, la Administración, los tecnócratas, quienes, con fines muy diversos –que van desde el deseo de singularizarse hasta el de ampararse en la ambigüedad –, ponen en circulación neologismos, muchas veces efímeros: *instancias unitarias*, *autoconvocatorias*, etc. [...] | 7.2. Многие из лексических излишеств, которыми сегодня кишат СМИ, приписываются не журналистам, а их источникам. В самом деле: именно политики, Администрация, технократы в самых разных целях — от желания отличиться до желания укрыться в двусмысленности — пустили в оборот неологизмы, часто эфемерные: *единичные экземпляры*, *самовызов* и т. д. [...] |
| 7.3. Se recomienda la variedad de vocabulario. Muchas palabras se repi- ten en exceso. Así, los actos, los plazos, etc. *finalizan* siempre (no *acaban*, *terminan* o *concluyen*). Ya no hay *cábalas*, *presunciones*, *rumores*, *sospechas*, *indicios*, *suposiciones*...; todo son *especulaciones* a la inglesa [...] (*Manual de español urgente* 57, de la *Agencia EFE*). | 7.3. Рекомендуется разнообразие лексики. Многие слова чрезмерно повторяются. Таким образом, акты, сроки и т.д. всегда *завершаются* (не *заканчиваются*, *оканчиваются* или *заключаются*). Нет больше *заговоров, презумпций, слухов, подозрений, указаний, догадок*...; все это английская *спекуляция* [...] (*Руководство быстрого испанского* 57 от Агентства EFE). |

Таблица 5

| | |
|---|---|
| Informar en positivo. El mensaje resulta más claro si se construye en positivo. Siempre que sea posible, deben evitarse las frases negativas. Por idéntico motivo, se prefieren verbos en positivo como, por ejemplo, "**rechazar**" en lugar de "**no admitir**" o "**prohibir**" en lugar de "no autorizar" (*Manual de estilo de RTVE* [en línea]). | Информировать позитивно. Сообщение становится более ясным, если оно построено в позитивном ключе. По возможности следует избегать негативных выражений. По той же причине предпочтительны глаголы не в отрицательной форме, такие как «**отклонить**» вместо «**не допускать**» или «**запрещать**» вместо «не разрешать» (*Руководство по стилю RTVE [онлайн]*). |

Однако верно и то, что в других этических и деонтологических кодексах, включенных в руководства по стилю для El País, El Mundo и т. д., есть предостережение от использования обобщений, условных слухов и других дискурсивных практик как форм необъективной подачи информации, которых следует избегать. Есть также работы, носящие, скорее, информативный характер, такие как работы Пастора, которые предупреждают о неправильных или неуместных употреблениях, получивших широкое распространение в испанском журналистском языке, но мы не нашли конкретных ссылок на вопросы, которые представили здесь и которые, по нашему мнению, строго соответствовали бы истинной профессиональной этике, что, учитывая влияние, которое в настоящее время оказывают аудиовизуальные средства массовой информации, было бы весьма желательным.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что «то, что фактически сказано, меньше того, что выражено и понято» [20, с. 308], безусловно, не является аксиомой, верность которой не была продемонстрирована в бесчисленных примерах в течение пяти десятилетий лингвистических исследований, последовавших за этим утверждением, так что это не новый вывод в отношении только что поднятых нами вопросов. Однако ясно, что важность коммуникативных и прагматических стратегий, связанных с сокрытием или маскировкой истинного смысла сказанного, еще больше поддерживает и оправдывает в силу ее огромной важности в публичном дискурсе этот посыл. Соответственно, публичная коммуникация разворачивается, как было замечено, в коммуникативных контекстах, в которых эти типы стратегий особенно полезны, вот почему столь часты эвфемистические употребления и другие стратегии ослабления, используемые для размытия реальности, которая неудобна для ее создателей, а иногда и для её получателей посредством манипулирования реально осуществляемыми языковыми единицами, которые каким-то образом отвлекают интерпретацию или вытесняют ту неуместную реальность, в контексте которой производятся.

Особенно поразительно, что, как неоднократно отмечалось, политический и рекламный дискурс являются благоприятными контекстами для того эвфемистического употребления, цель которого обман и манипуляция, поскольку они как раз и являются типами языка, в жанрах которых преобладает аргументативная последовательность, согласно типологической модели Адама [1; 2; 3], даже если, давайте вспомним, те же самые цели можно найти в других родовых структурах, в которых доминирующие последовательности являются объяснительными или описательными, такими как договоры страховых полисов, но в котором эмитент также использует стратегии, чтобы размыть смысл того, что написано

[25]. Вместе с тем разумно считать, что использование этих лингвистических ресурсов способствует формированию благоприятного или неблагоприятного для определенной идеологической позиции или положения дел, с которым поддерживаются какие-либо отношения, используя стратегии, направленные на то, чтобы убедить адресатов в правдивости сказанного. Таким образом, хотя ясно, что, когда эвфемизм выполняет запретительную функцию, он представляет собой коммуникативную стратегию, ориентированную на адресата и тесно связанную с вербальной вежливостью и приличиями, в равной степени верно и то, что, когда его использование служит аргументативным функциям, связанным с уклонением от ответа, эвфемизм как процесс и, прежде всего, эвфемистическое употребление как результат представляют собой коммуникативные стратегии отправителя, стремящегося деактивировать определенные неблагоприятные для него по самым разным причинам контексты. Мы считаем, что нами было продемонстрировано в соответствии с тем, на что уже неоднократно указывали вышеупомянутые специалисты, что использование эвфемизма в качестве стратегии ослабления (или интенсификации) требует прагматического и дискурсивного подходов для лучшего понимания, начиная с методологии, подобной той, которую предоставляет *критический анализ дискурса*, который позволяет нам глубоко проанализировать разрыв между тем, что действительно сказано, и тем, что действительно выражено или понято, тем более что эти процессы и средства, которыми они проявляются (будь то посредством интенсификации одних категории или ослаблением других) обновляют в прагматическом и дискурсивном контекстах когнитивные рамки культурно, социологически и/или идеологически детерминированных концептуальных репрезентаций.

Библиографический список / References


1. Jean-Michel A. Types de séquences textuelles élémentaires. *Practiques 56*. 1987: 54–79.
2. Jean-Michel A. *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan, 1992.
3. Jean-Michel A. *La linguistique textuelle*. París: Armand Colin, 2011.
4. Alcaraz Varó, Enrique y María Antonia Martínez Linares. *Diccionario de lingüística moderna.* Barcelona: Ariel, 1997.
5. Beaugrande Robert-Alain de, y Wolfgang Ulrich Dressler. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
6. Bernárdez E. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa- Calpe, 1982.
7. Bradshaw P. A model for the 21st century newsroom: pt1 – the news diamond. *Online Journalism Blog (2007)*. 7 de enero de; 2016. Available at: http:// onlinejournalismblog.com
8. Briz Gómez A. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragma-gramática.* Barcelona: Ariel, 1998.
9. Casado Velarde M. Trust and Suspicion as Principles of Discourse Analysis. Language Use in the Public Sphere. *Methodological Perspectives and Empirical Applications.* Linguistic Insights 170. Bern: Peter Lang, 2014: 53–78.
10. Casas Gómez M. *La interdicción lingüística. Mecanismos del eufemismo y disfemismo.* Cádiz: Universidad de Cádiz, 1986.
11. Casas Gómez M. "Sinonimia y eufemismo". *Quaderni di Semantica 16.1*. 1995: 17–46.
12. Casas Gómez M. Las relaciones léxicas. *Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1999; Band 299.
13. Casas Gómez M. *Los niveles del significar*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2002.
14. Casas Gómez M. Towards a new approach to the linguistic definition of euphemism. *Language Sciences 31*. 2009: 725–39.
15. Casas Gómez M. El realce expresivo como función eufemística: a propósito de la corrección política de ciertos usos lingüísticos. Political Correctness. Aspectos políticos, sociales, literarios y mediáticos de la censura política. Aspetti politici, sociali, letterari e mediatici della censura linguistica. Aspects politiques, sociaux, littéraires et médiatiques de la censure linguistique. *Studia Romanica et Linguistica, 38.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 2012a: 61–79.
16. Casas Gómez M. "The Expressive Creativity of Euphemism and Dysphemism". *Lexis – Journal in English Lexicology 7: Euphemism as a word-formation process*. 2012b: 43–64.
17. Casas Gómez M. De una visión léxica y pragmático-discursiva a una dimensión cognitiva en la caracterización extralingüística y lingüística del eufemismo. Études pragmatico-discursives sur l›euphémisme. Estudios pragmático-discursivos sobre el eufemismo. *Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation.* Frankfurt-am-Main – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Wien: Peter Lang, 2012; Band 83: 53–72.
18. Chamizo Domínguez Pedro José, y Francisco Sánchez Benedito. Euphemism and dysphemism: ambiguity and supposition. *Language and Discourse 2*. 1994: 78–92.
19. Chamizo Domínguez, Pedro José, y Francisco Sánchez Benedito. *Lo que nunca se aprendió en clase. Eufemismos y disfemismos en el lenguaje erótico inglés.* Granada: Comares, 2000.
20. Coseriu E. Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüís- tica del hablar. *Romanistisches Jährbuch* 7. 1955–56: 29–54.
21. Coseriu E. Las solidaridades léxicas. *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos, 1977: 143 Eugenio 61.
22. Crespo Fernández Eliecer. *El eufemismo y el disfemismo. Procesos de manipulación del tabú en el lenguaje literario inglés*. Alicante: Universidad de Ali- cante, 2007.
23. Daneš F. Functional sentence perspective and the organization of the text. *Papers on functional sentence perspective*. The Hague – Paris: Mouton, 1974: 106–28.
24. Díaz Noci Javier, y Ramón Salaverría Aliaga. Hipertexto periodístico: teoría y modelos. *Manual de redacción ciberperiodística*. Barcelona: Ariel, 2003: 81–139.
25. Escavy Zamora, Ricardo. El principio de cooperación y las violaciones antagónicas. *VIII Jornadas de Lingüística*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2004: 47–70.


*Статья поступила редакцию 08.02.23*

УДК 81'255.2 DOI:10.24412/1991-5497-2023-198-460-463

***Urzha A.V.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: aourja@gmail.com*

**SEMANTICS AND PRAGMATICS OF THE MARKERS OF UNCERTAINTY – THROUGH THE PRISM OF RUSSIAN TRANSLATED NARRATIVES.** Functioning of lexical and syntax units expressing uncertainty in Russian translated variants of English literary texts is described. The study is based on the hypothesis made by Elena V. Paducheva about uncertainty being a semantic predominant in the Russian picture of the world. The research is focused on the phenomenon of accumulation of the markers of uncertainty in Russian translations with domestication strategy in the passages expressing high subjectivity or creating the effect of defocusing. The results of the analysis show that the markers of uncertainty denoting unawareness, limited knowledge, inability to find exact nomination for an object or an event, or deliberate neglecting some information, increase in number in Russian translations, first of all in those aimed at creating domesticated, familiarized versions of original texts, linking them to the literary narrative tradition of the recipient culture. The described phenomenon does not appear in foreignized translations offering 'estranged' interpretations of a source text.

*Key words:* **uncertainty, picture of the world, subjectivity, defocusing, translation, domestication, foreignization.**

***А.В. Уржа**, д-р филол. наук, доц., филол. факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: aourja@gmail.com*

# СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ – СКВОЗЬ ПРИЗМУ РУССКИХ ПЕРЕВОДНЫХ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

Использование лексических и синтаксических средств выражения неопределенности в вариантах русских переводов англоязычных художественных текстов рассматривается в статье на фоне гипотезы Е.В. Падучевой о неопределенности как семантической доминанте русской языковой картины мира. В центре исследования – феномен аккумуляции показателей неопределенности в переводах доместицирующего типа при повышении субъективизации или передаче эффекта дефокусирования. Как показывает сопоставительный анализ текстов, показатели неопределенности, указывающие на недостаточную осведомленность субъекта, ограничение его точки зрения, на неспособность подобрать точную номинацию для происходящего или на намеренное «пренебрежение» какой-то информацией, увеличиваются в количестве в русских переводах, ориентированных на культурное «освоение» произведения на фоне отечественной повествовательной традиции, но не в форенизирующих, «очужденных» интерпретациях.

*Ключевые слова:* **неопределенность, картина мира, субъективизация, дефокусирование, перевод, доместикация, форенизация.**

Формулируя тезис о том, что неопределенность выступает в качестве одной из семантических доминант русской языковой картины мира, Е.В. Падучева в статье 1996 года представила два ключевых аргумента: 1) семантическая сфера неопределенности детально разработана в русском языке, «показатели неопределенности образуют разветвленную систему, позволяющую просто выражать тонкие смысловые различия, в других языках невыразимые»; 2) показатели неопределенности имеют в русском тексте «относительно малый удельный вес» и при переводе на другие языки могут иметь тенденцию опускаться [1]. Оба утверждения доказываются и иллюстрируются в статье, которая, однако, обладает не очень большим объемом, а потому вызывает у ученых желание дополнить, уточнить высказанные в ней наблюдения.

Цель данной работы – исследовать прагматическую специфику использования показателей неопределенности в русскоязычных повествовательных текстах в контексте перевода. Для этого необходимо решить следующие задачи: рассмотреть феномен «опущения» показателей неопределенности при переводе нарративов с русского языка (на французский и английский), обнаруженный Е.В. Падучевой и ее последователями, и сравнить его с широко распространенными явлениями «добавления» таких показателей при переводе англоязычных нарративов, так сказать, в «обратном направлении» – на русский язык. В обоих случаях в фокусе оказываются прагматические эффекты употребления показателей неопределенности в повествовательных текстах на русском языке (на фоне их иноязычных коррелятов). Актуальность исследования обусловлена необходимостью дать объяснение многочисленным случаям отсутствия соотносимых лексических или грамматических показателей неопределенности в оригинальных и переводных нарративах на английском или французском языке (то есть на артиклевых языках) при наличии таковых в соположенных русских оригинальных и переводных текстах. Возможность передать с помощью русских маркеров неопределенности (местоимений, наречий, частиц и др.) грамматические значения артиклей при переводе изучена типологами, новизна же представленной работы заключается в том, что в фокус внимания помещаются многочисленные фрагменты с отсутствием подобной корреляции и ощутимым дисбалансом между оригинальным иноязычным текстом и русским переводом, где показатели неопределенности аккумулируются. Материалом исследования стали тексты из параллельного подкорпуса Национального корпуса русского языка, а также из поливариантного (т. е. включающего несколько конкурирующих вариантов перевода каждого произведения) набора переводов, собранного нами (всего 126 переводов и 26 оригиналов) [2, с. 139–141, с. 548–559]. Все русские переводы англоязычных прозаических произведений выполнены в XX–XXI вв.

**О феномене «опущения» русских показателей неопределенности при переводе художественных нарративов**

Разветвленность и многофункциональность системы показателей неопределенности в русском языке, упомянутая в первом положении Е.В. Падучевой, продолжает изучаться: на данный момент детально проанализированы особенности семантики и прагматики собственно неопределенных (*какой-то, что-то*), нереферентных (*где-нибудь*, *как-либо*) и слабоопределенных (*один человек, некоторые дети*) местоимений и наречий, неопределенно-личных (*За окном пели*) и неопределенно-предметных (*В микроволновке щелкнуло*) предложений, лексем, включающих в толкование сему неопределенности (*неясный, смутный*), показателей невысокой степени уверенности (*может быть, вероятно*) и приблизительности (*как бы, вроде*) [1; 3; 4; 5 и мн. др.]. Разностороннее исследование этих средств выявляет не только их семантическую и прагматическую специфику, но и изофункциональность в определенных контекстах. Такие элементы рассматриваются в составе эгоцентриков – широкой группы языковых средств и категорий, семантика которых отсылает к говорящему или мыслящему субъекту. Эгоцентрики, и в том числе различные показатели неопределенности, позволяют реализовать целую палитру субъективных смыслов в рамках той или иной точки зрения и сформировать перспективу в тексте [6; 7].

Второй аргумент Е.В. Падучевой (о «малом удельном весе» русских показателей неопределенности и тенденции к их опущению при переводе) разработан в меньшей степени, но вызывает большой интерес. Иллюстративным материалом в её статье стали переводы произведений Н.В. Гоголя (20 примеров из перевода повести «Шинель») и А.П. Чехова (5 примеров из перевода рассказа «Невеста») на французский язык. В ряде примеров русские показатели неопределенности при переводе опущены совсем:

(1). *И хотелось* ***почему-то*** *плакать* (А.П. Чехов). – *Et l'on avait envie de pleurer.*

(2). *Он теперь того... жена, видно,* ***как-нибудь*** *поколотила его* (Н.В. Гоголь). – *Il est dans un état plutôt... Sa femme aura dû le battre.*

В других случаях с ними коррелируют артикли:

(3). *С этих пор как будто самое существование его сделалось* ***как-то*** *полнее, как будто* ***какой-то*** *другой человек присутствовал с ним, как будто он был не один, а* ***какая-то*** *приятная подруга жизни согласилась проходить вместе жизненную дорогу* (Н.В. Гоголь). – *Son existence elle-même prit de l'importance; on devinait à ses côtes comme la présence d'****un*** *autre être, comme* ***une*** *compagne aimable qui aurait consenti à parcourir avec lui la route de la vie.*

В.А. Нуриев в 2015 году предпринял корпусное исследование французских переводов русских художественных текстов и охарактеризовал условия реализации одного из двух способов перевода: «признак неопределенности» либо «получает переводную реализацию в качестве отдельной лексемы, в которой закреплено соответствующее значение», либо, «снижая интенсификацию и «расщепляясь», грамматикализуется при помощи артикля» [8, с. 16].

Однако, на наш взгляд, более детального изучения с привлечением корпусных данных требуют и случаи полного отсутствия корреляции русских показателей неопределенности с каким-либо средством в переводе на артиклевом языке (см. примеры 1 и 2). Особое значение в этом контексте получают наблюдения Н.Д. Арутюновой над тем, что в ряде случаев устранение неопределенных местоимений из фрагмента русского текста не наносит урона его содержательной стороне, но «делает его как бы менее русским» [9]. Эти наблюдения звучат в работе «Стиль Достоевского в рамке русской картины мира», где «знаки неопределенности» связываются с «модальностью кажимости» и нередко объявляются избыточными для денотативного смысла высказываний, однако признаются опорными для формирования субъективированного повествования.

Т.Б. Радбиль относит проблему интерпретации показателей неопределенности к «мотивационно-прагматическому аспекту переводимости высказываний, сопряженному со смысловым уровнем языковой концептуализации мира» и выдвигает идею обратного сопоставления (иноязычных текстов с их русскими переводами, где можно ожидать, опираясь на гипотезу Е.В. Падучевой, возникновения дополнительных показателей неопределенности) [10, с. 238].

Мы предприняли такое сопоставление, сравнивая англоязычные произведения с их русскими переводами и используя в качестве материала тексты из параллельного подкорпуса Национального корпуса русского языка, а также из поливариантного набора переводов, собранного нами [2, с. 548–559]. Все русские переводы англоязычных прозаических произведений выполнены в XX–XXI веке, это переводные версии произведений Э. По, О. Уайльда, Б. Стокера, А. Конан Дойла, Марка Твена, Р. Брэдбери, Р. Баха, Р. Даля и др. (всего 126 переводов и 26 оригиналов).

**Явления «добавления» показателей неопределенности при переводе художественной прозы с английского на русский язык**

Анализ текстов показал, что при переводе с английского языка на русский показатели неопределенности действительно зачастую возникают в таких контекстах, где в оригинале ни артикли, ни лексические средства со значением неопределенности [11; 12] не были использованы. Нашей задачей стало определение характерных особенностей таких контекстов, выявление прагматических эффектов, которые реализуют в них добавленные при переводе элементы. Изложим полученные наблюдения.

1. Неопределенные местоимения и наречия активно добавляются переводчиками при работе с субъективированным нарративом – то есть с таким типом текста, в котором точка зрения повествователя сближается, тесно взаимодействует с точкой зрения персонажа. Повествование, «погружающее» читателя в сознание героя, требует, в соответствии с русской картиной мира и повествовательной традицией, повышенного количества маркеров субъективных смыслов, среди которых оказываются и показатели неопределенности (см. жирный шрифт), указывающие на недостаточную осведомленность субъекта, ограничение его точки зрения (см. пример 4), на неспособность подобрать точную номинацию для происходящего (пример 5) или на намеренное дефокусирование, «пренебрежение» какой-то информацией (пример 6). Своеобразным катализатором для этого процесса становятся имеющиеся в оригинальном фрагменте эгоцентрики (см. курсив), подчеркивающие субъективность представленного взгляда на мир. Средства, маркирующие личное восприятие и оценку событий, аккумулируются в таких переводах, увеличиваясь в количестве:

О. Уайльд «Портрет Дориана Грэя»

| | |
|---|---|
| (4). The way *seemed* interminable, and the streets *like* the black web of some sprawling spider. The monotony became *unbearable*, and as the mist thickened, he felt *afraid*. | *Казалось*, езде не будет конца. Сеть узких уличек *напоминала* широко раскинутую черную паутину. В однообразии их было **что-то** *угнетающее*. Туман всё сгущался. Дориану стало *жутко*. (Пер. М. Абкиной, 1960). |

Марк Твен «Приключения Тома Сойера»

| | |
|---|---|
| (5). A whole hour drifted by, the master sat nodding in his throne, the air was *drowsy* with the hum of study. | Прошел целый час. Учитель сидел на троне и клевал носом. От гуденья школьников, зубривших уроки, самый воздух стал **какой-то** *сонный*. (Пер. К. Чуковского, 1958). |

Р. Брэдбери «451° по Фаренгейту»

| | |
|---|---|
| (6). She talked to him for what *seemed* a *long* while and she talked about this and she talked about that <…>. | Жена **что-то** говорила ему, говорила *долго*, то об одном, то о другом <…>. (Пер. Т. Шинкарь, 1956). |

Слова *что-то* и *какой-то* в переводах появляются без прямой опоры на оригинал, но в косвенной связи с ним – так подчеркивается субъективность впечатлений героя, глазами которого мы смотрим на мир. Оригинальные эгоцентрики со значением невысокой степени уверенности (*seemed*), сравнения

(*like*), эмоционального состояния (*unbearable, afraid*), субъективного восприятия окружающего мира (*interminable, drowsy*) конструируют точку зрения персонажа (Дориана Грея, Тома Сойера, Монтэга), к которой мы приобщаемся, несмотря на то, что он не является говорящим (повествование во всех случаях ведется от третьего лица). «Смещение» перспективы, формирование эффекта причастности читателя к сознанию героя в русских переводах поддерживается с помощью введения дополнительных показателей неопределенности, которые реализуют в этих контекстах не столько семантический, сколько прагматический потенциал и выступают в качестве маркеров субъективизации повествования.

В ходе сопоставительного анализа оригиналов и переводов были выявлены случаи произвольной конденсации показателей неопределенности при переводе, усиливающие эффект «приближения» к точке зрения персонажа:

| Марк Твен «Приключения Тома Сойера» | |
|---|---|
| (7). No – better still, he would join the Indians, <…> and go on the warpath in the mountain ranges and the trackless great plains of the Far West, and away in the future come back a great chief, bristling with feathers, hideous with paint, and prance into Sunday-school, **some** drowsy summer morning <…>. | Нет, еще лучше, он уйдет к индейцам <…>, вступит на военную тропу, **где-нибудь** там, в горах или в девственных прериях Дальнего Запада, и **когда-нибудь** в будущем вернется великим вождем, весь утыканный орлиными перьями, страшно размалеванный, и в **какое-нибудь** мирное летнее утро ворвется в воскресную школу <…>. (Пер. Н. Дарузес, 1948). |

Во фрагменте, описывающем мечты Тома Сойера, вместо одного неопределенного местоимения *some* в русском переводе появляются три нереферентных местоимения (*где-нибудь, когда-нибудь, какое-нибудь*), подчеркивающих субъективность и условность фантазий мальчика, к которым в этот момент приобщается читатель.

2. Сравнивая варианты русского перевода одного и того же произведения между собой, можно отметить следующую закономерность: добавление неопределенных местоимений и наречий характерно для русских переводов, реализующих стратегию доместикации [13; 14] (ориентирующих текст на читателей принимающей культуры, учитывающих ее повествовательные нормы), в то время как форенизирующие переводческие версии (подчеркивающие инокультурность, иноязычность интерпретируемого текста) удерживаются от таких вставок. Ниже приведены фрагменты двух переводов романа Р. Брэдбери «451 по Фаренгейту». Версия Т. Шинкарь, опубликованная и снискавшая большую популярность в советское время, характеризуется как доместицирующая: у читателя складывается ощущение, что текст изначально сочинен на русском языке, в него легко погрузиться, забыв о языковом барьере, отделяющем нас от автора. Версия В. Бабенко, получившая широкое распространение в постсоветское время, может быть описана как форенизирующая, «остраняющая»: переводчик стремится отразить в тексте необычные сочетания и конструкции оригинального нарратива. Обе версии выполнены профессионально, мы устранимся от их оценки, но отметим, что сосуществование таких разных вариантов перевода может быть продуктивно использовано при исследовании характерных черт русской повествовательной традиции и специфической роли показателей неопределенности в русскоязычном нарративе.

| Р. Брэдбери «451° по Фаренгейту» | | |
|---|---|---|
| | Перевод Т. Шинкарь, 1956 | Перевод В. Бабенко, 1999 |
| (8). He lay far across the room from her, on a winter island separated by an empty sea. | Но ему казалось, что она **где-то** далеко, в другом конце комнаты, что его постель – это ледяной остров среди пустынного моря. | Он лежал далеко-далеко от нее, у другой стены комнаты, на зимнем острове, отделенном от всего мира пустым пространством моря. |
| (9). The voice was in Montag's head. | Голос раздавался **где-то** в глубине мозга Монтэга. | Голос звучал в голове Монтага. |
| (10). <…> his routine had been disturbed. | <…> нарушился **какой-то** порядок, к которому он привык. | <…> нарушился заведенный порядок вещей. |
| (11). The growl simmered in the beast. | **Где-то** в чреве пса нарастало рычание. | Внутри зверя медленно кипело рычание. |

Подсчеты показывают, что количество неопределенных местоимений и наречий, добавленных в рамках субъективированных контекстов в переводе Т. Шинкарь, в среднем в три с половиной раза превышает число аналогичных вставок у В. Бабенко. При переводе прямой речи или несубъективированного нарратива такого различия не наблюдается.

Слова *где-то, какой-то*, добавленные Т. Шинкарь (см. примеры 8–11), не имеют в англоязычном оригинальном тексте коррелятов ни в виде неопределенных местоимений, ни в виде артиклей. Обратим внимание на то, что введенные в русский перевод элементы не реализуют в полном смысле слова свою лексическую семантику в данных контекстах. Речь в приведенных высказываниях идет вовсе не о том, что локализация звуков в теле механического пса или в голове героя остается неопределенной, а расположение героини в комнате неизвестным. У персонажа изначально нет цели зафиксировать точную информацию об этих объектах. На первый план здесь выходит прагматический потенциал показателей неопределенности: с их помощью в субъективированном повествовании моделируется погружение во внутренний мир героя, возникает зыбкость, «расфокусированность» как характерная черта трансляции наблюдений и ощущений человека.

Этот прием хорошо знаком нам по текстам русской классической литературы. Проникая в сознание персонажа, повествователь представляет нам его мысли и чувства как бы не до конца вербализованными, испытываемыми во всем богатстве оттенков и нюансов, но не названными точно, не «пойманными в слова»:

*Он чувствовал себя центром **какого-то** важного общего движения; чувствовал, что от него **что-то** постоянно ожидается; что, не сделай он того, он огорчит многих и лишит их ожидаемого, а сделай **то-то** и **то-то**, все будет хорошо, – и он делал то, что требовали от него, но это **что-то** хорошее все оставалось впереди* (Л.Н. Толстой, «Война и мир»).

В современной версии перевода романа Р. Брэдбери, предложенной В. Бабенко, неопределенные местоимения и наречия почти не добавляются в субъективированный нарратив, а оригинальные метафоры воспроизводятся максимально близко к тексту, что приводит к другому эффекту: повествование выглядит необычным, а образы, возникающие в голове героя, – странными. Монтегу уже не *кажется, что он лежит где-то далеко от жены*, он действительно *лежит далеко-далеко от нее, у другой стены комнаты, на зимнем острове*. Метафорически оформленные ощущения персонажа вводятся без привычной для русского читателя «рамки» из субъективирующих средств, создается форенизирующий, «очужденный» перевод.

Нетрудно заметить, что рассмотренные выше переводческие версии, в которых субъективированное повествование насыщается показателями неопределенности, принадлежат советской эпохе. Действительно, ориентация ведущих переводчиков того времени на языковые и стилистические нормы, выработанные в русле отечественной повествовательной традиции, ощутима во многих известных (и любимых читателями) русскоязычных версиях английских и американских романов, повестей и рассказов. Такая установка побуждала интерпретаторов приближать текст к привычному для читателей нарративному канону, делать повествование более естественным, заставлять его звучать так, как будто произведение изначально было написано по-русски. Показатели неопределенности в данном случае добавлялись не как элементы, наделенные специфической семантикой, а как характерные для отечественной литературы маркеры погружения в сознание героя. Действительно, результаты исследования показывают, что аккумуляция показателей неопределенности в субъективированном повествовании характерна для «классических» переводов Н. Волжиной («Собака Баскервилей» А. Конан Дойла, 1948), Н. Дарузес («Приключения Тома Сойера» Марка Твена, 1948), К. Чуковского («Приключения Тома Сойера», 1958), Т. Шинкарь («451 по Фаренгейту» Р. Брэдбери, 1956), М. Абкиной («Портрет Дориана Грея» О. Уайльда, 1960), Ю. Родман («Чайка по имени Джонатан Ливингстон», 1989), но обнаруживается она и в ряде постсоветских переводов, например, в версии Т. Красавченко («Граф Дракула», 1993) или А. Нестерова («Потрясающий мистер Лис», 2002).

Подчеркнем, что обнаруженное явление не связано с положительными или отрицательными характеристиками перевода и не имеет отношения к переводческой критике. Неопределенные местоимения и наречия, частицы – не настолько заметные элементы литературного произведения, как реалии, отсылки к прецедентным феноменам, имена собственные. Они функционируют в художественных текстах незаметно, однако, как показывает исследование, могут усиливать прагматические эффекты субъективизации, степень проявления которых отчасти культуроспецифична.

Таким образом, семантические особенности и прагматический потенциал русских показателей неопределенности ярко высвечиваются при сопоставлении русских переводных художественных текстов с англоязычными оригиналами и друг с другом. Выступая в качестве маркеров субъективизации повествования, такие элементы зачастую вводятся в доместицирующие переводные тексты не в качестве эквивалента лексического или грамматического компонента оригинала, а в качестве функциональных «спутников», акцентирующих выраженные в оригинале субъективные смыслы, приближающих читателя к точке зрения текстового субъекта (аналогично тому, как функционируют показатели неопределенности в найденных Е.В. Падучевой исходных примерах типа 1 и 2). Форенизирующие переводы, избегающие этого приема, выглядят, если использовать выражение

Н.Д. Арутюновой, «менее русскими», что соответствует «остраняющей» переводческой стратегии.

Анализ переводных контекстов, в которых русские показатели неопределенности не коррелируют непосредственно с оригинальными, но добавляются с целью усиления прагматических эффектов субъективизации или дефокусирования, позволяет охарактеризовать неопределенность как примету русскоязычного субъективированного повествования, на которую переводчики ориентируются в большей или меньшей степени.

Библиографический список


1. Падучева Е.В. Неопределенность как семантическая доминанта русской языковой картины мира. *Лексикограф*. 1996. Available at: http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf1/dominanta1_1996.pdf
2. Уржа А.В. *Функциональное взаимодействие эгоцентриков в русских переводных нарративах (на материале прозаических текстов конца XIX – начала XXI вв.)*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2021.
3. Хон Чжун Хюн. *Текстовые функции неопределенных местоимений в современном русском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1998.
4. Попова Т.В. *Категория определенности – неопределенности как проблема перевода*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2001.
5. Бондарева Т.Э. *Диахрония категории определённости/неопределённости: на материале русского языка и языков разных систем*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2011.
6. Падучева Е.В. *Эгоцентрические единицы языка*. Москва: Языки славянской культуры, 2019.
7. Онипенко Н.К. Модель субъектной перспективы и проблема классификации эгоцентрических средств. *Проблемы функциональной грамматики. Принцип естественной классификации*. Москва: Языки славянской культуры, 2013: 92–121.
8. Нуриев В.А. Исследование категории неопределенности в русском языке на материале корпусных данных. *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Гуманитарные науки.* 2015; № 24, Выпуск 28: 14–18.
9. Арутюнова Н.Д. Стиль Достоевского в рамке русской картины мира. *Поэтика. Стилистика. Язык и культура*. Москва: Наука, 1996: 61–90.
10. Радбиль Т.Б. *Язык и мир: Парадоксы взаимоотражения*. Москва: Языки славянской культуры, 2017.
11. Munday J. *Evaluation in Translation: Critical Points of Translator Decision-Making*. Abingdon-New York: Routledge, 2012.
12. Heusinger K. Indefiniteness and Specificity. *The Oxford Handbook of Reference*. Oxford University Press, 2019.
13. Venuti L. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London, New York: Routledge, 1995.
14. Шелестюк Е.В., Гриценко Э.Д. О форенизации и доместикации в переводе и возможностях их лингвистической оценки. *Вестник ЧелГУ*. 2016; № 4 (386): 202–207.


References


1. Paducheva E.V. Neopredelennost' kak semanticheskaya dominanta russkoj yazykovoj kartiny mira. *Leksikograf*. 1996. Available at: http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf1/dominanta1_1996.pdf
2. Urzha A.V. *Funkcional'noe vzaimodejstvie `egocentrikov v russkih perevodnyh narrativah (na materiale prozaicheskih tekstov konca XIX – nachala XXI vv.)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2021.
3. Hon Chzhun Hyun. *Tekstovye funkcii neopredelennyh mestoimenij v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1998.
4. Popova T.V. *Kategoriya opredelennosti – neopredelennosti kak problema perevoda*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2001.
5. Bondareva T.`E. *Diahroniya kategorii opredelennosti/neopredelennosti: na materiale russkogo yazyka i yazykov raznyh sistem*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2011.
6. Paducheva E.V. *`Egocentricheskie edinicy yazyka*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2019.
7. Onipenko N.K. Model' sub`ektnoj perspektivy i problema klassifikacii `egocentricheskih sredstv. *Problemy funkcional'noj grammatiki. Princip estestvennoj klassifikacii*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2013: 92-121.
8. Nuriev V.A. Issledovanie kategorii neopredelennosti v russkom yazyke na materiale korpusnyh dannyh. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki.* 2015; № 24, Vypusk 28: 14-18.
9. Arutyunova N.D. Stil' Dostoevskogo v ramke russkoj kartiny mira. *Po`etika. Stilistika. Yazyk i kul'tura*. Moskva: Nauka, 1996: 61-90.
10. Radbil' T.B. *Yazyk i mir: Paradoksy vzaimootrazheniya*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2017.
11. Munday J. *Evaluation in Translation: Critical Points of Translator Decision-Making*. Abingdon-New York: Routledge, 2012.
12. Heusinger K. Indefiniteness and Specificity. *The Oxford Handbook of Reference*. Oxford University Press, 2019.
13. Venuti L. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London, New York: Routledge, 1995.
14. Shelestyuk E.V., Gricenko `E.D. O forenizacii i domestikacii v perevode i vozmozhnostyah ih lingvisticheskoj ocenki. *Vestnik ChelGU*. 2016; № 4 (386): 202-207.


*Статья поступила в редакцию 27.01.23*

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ ....3

## СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

***А.С. Бугреева***
ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ КАК ИНСТРУМЕНТА МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ....5

***Е.В. Бурмистрова, Т.В. Зарипова, Ю.Е. Шабышева***
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ....8

***Е.Д. Бурцева***
РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ КОМПЛЕКСНОЙ МЕТОДИКИ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ....12

***Е.А. Демидович, С.К. Криворотов***
РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ....14

***Е.В. Димова***
ПОКОЛЕНИЕ DIGITAL NATIVES: ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ АКТУАЛЬНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ....17

***Д.О. Заречнев, Б.А. Федулов***
ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ НА ТВОРЧЕСТВЕ Э. АСАДОВА....20

***Н.В. Кузнецова, А.В. Луговской***
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА....22

***Т.В. Моисеева***
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО, ГРАЖДАНСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ....25

***В.А. Морозов, Т.В. Ковалёв***
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕСАНКЦИОНИРОВАННЫХ ПУБЛИЧНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ....29

***О.Ю. Муллер***
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ....31

***В.М. Рябикина***
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ....34

***Н.Ю. Сафонцева, С.А. Лутков***
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В МОРСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ....36

***В.В. Толмачева***
ПРОЕКЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ ПОЛОЖЕНИЙ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ....42

***А.Н. Томилин***
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА СТИМУЛИРОВАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНО- ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖЬЮ ....44

***А.Д. Аветисян, А.А. Рясов, Г.Г. Жигалова***
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МВД РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ....47

***А.Д. Аветисян, А.А. Рясов, Г.Г. Жигалова***
ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ....50

***Н.Г. Витковская, Д.А. Денисова, Н.Г. Леванова***
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ....52

***Н.В. Гусева***
ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....55

***Ли Вэйвэй***
МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ....57

***И.И. Молчанова, С.А. Макушкин, Н.А. Серикова***
ПРОЕКТНО-ЦИФРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ....59

***З.Г. Санакоева***
ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ ....62

***Н.М. Симеонова***
МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ РОЛЕВЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ....64

***А.Б. Шаухалов***
ФЕНОМЕНОЛОГИЯ РЕЗИСТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ВИТАЛЬНЫМ УГРОЗАМ ....67

***Н.М. Абиева, Е.Н. Каюда***
РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» (РУССКИЙ ЯЗЫК) В ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА....69

***Ю.В. Ахметшина***
ПРАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕБ-РЕСУРСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ....71

***Я.А. Гимаев***
ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ОБЩЕАМЕРИКАНСКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ ....73

***О.Ю. Дигтяр***
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СЕГОДНЯ ....76

***О.Ю. Дигтяр***
СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ПОСТПАНДЕМИЙНЫЙ ПЕРИОД....78

***Е.А. Кагакина, С.Л. Лесникова***
ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В МАГИСТРАТУРЕ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ....80

***Т.А. Карпова***
ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФАКТОРОВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ ....83

***Т.И. Краснова***
ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРИЛОЖЕНИЯ QUIZLET....86

***Т.И. Краснова***
ПОТЕНЦИАЛ ИММЕРСИВНОЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ....89

***Ю.В. Кузнецова***
ВЕБ-КВЕСТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ....91

***М.И. Мугидова, А.С. Исаева, Э.М. Алиева***
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И РЕКОМЕНДАЦИИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ....93

***И.С. Мутусханов***
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К УПРАВЛЕНИЮ ПРОЕКТАМИ ....95

***А.Э. Рахимова, Ф.Л. Ратнер***
ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ....98

***Т.Ю. Сомикова, С.В. Пахотина***
ТИПОВЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЯХ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ....100

***В.Ф. Суржиков***
ФИЗИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ЦИФРОВЫХ КАНАЛОВ СВЧ-СВЯЗИ С ЧАСТОТНО-МАНИПУЛИРОВАННЫМ СИГНАЛОМ В СРЕДЕ MATLAB....105

***А.М. Тарханова, С.И. Челомбитко***
О ФИЗИЧЕСКИХ ОЛИМПИАДАХ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ ....110

***В.Р. Балягов, А.Н. Казанчева***
ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ТРЕБОВАНИЯ К ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ АДАПТАЦИИ ТЕХНИКОВ НЕФТЕГАЗОВОГО ДЕЛА ..... 113

***А.С. Восковская***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКИ И ПЕСЕН ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ ..... 115

***Ю.А. Наумова***
ВЗАИМОСВЯЗЬ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКА ..... 119

***А.В. Цветкова***
ВЗАИМОПОСЕЩЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ..... 121

***Н.В. Виницкая, Е.П. Шабалина***
ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ ..... 124

***А.А. Маленкова***
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТИНГА ..... 127

***П.П. Ростовцева***
ПОТЕНЦИАЛ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ ..... 129

***Л.Ю. Тарасова***
ОПТИМИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА ..... 131

***Л.Ю. Тарасова***
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 134

***Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая***
ПОДГОТОВКА СПОРТИВНЫХ ВОЛОНТЕРОВ В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ ..... 136

***В.Н. Бородина***
РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ВОЗНИКНОВЕНИИ КИБЕРБУЛЛИНГА ..... 138

***С.В. Кибакин***
ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА СКВОЗЬ ПРИЗМУ 80-ЛЕТИЯ СТАЛИНГРАДСКОЙ БИТВЫ ..... 141

***Н.Ю. Литвинова***
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 143

***Л.Ю. Обухова***
РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ ..... 146

***О.А. Блок***
ПРОТОРИТЕЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ: АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ..... 148

***П.Ю. Делий***
КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА ОРКЕСТРОВЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ ..... 151

***М.С. Ремизова***
РАБОТА С РАЗНОУРОВНЕВЫМИ СТУДЕНТАМИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ) ..... 153

***Л.А. Филимонюк, А.А. Савченко***
ПРОЕКТИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 155

***Ю.А. Панасенко, Л.И. Трубникова, Е.В. Запорощенко***
ОСОБЕННОСТИ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОМУ СОСТАВУ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА ..... 158

***Т.С. Абрамова, Е.П. Никифорова***
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ И ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ИЗУЧЕНИЯ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ..... 161

***В.Я. Бабаев***
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 163

***Т.А. Борзова, Л.Е. Чупахина***
К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРНЫХ И ИСТОРИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЯПОНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ ..... 165

***Е.А. Бородина***
СТРУКТУРА ОРГАНИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КАК ОЦЕНКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА СВЯЗИ И ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ ..... 169

***Н.С. Доценко***
ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ..... 172

***А.В. Кравченко***
СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО БЛОКА УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 175

***Т.Б. Кузёма***
ОСОБЕННОСТИ ФАСИЛИТАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ..... 178

***И.Ф. Мусаелян***
РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ ..... 180

***О.А. Провоторова***
РОЛЬ ЛИДЕРА (ПРЕПОДАВАТЕЛЯ) В ФОРМИРОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ ..... 183

***Т.С. Рогожина, В.М. Дронов***
ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ФИЗИКИ НА БАЗЕ МИКРОКУРСОВ ..... 185

***Е.А. Стародубцева***
РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ..... 188

***Н.В. Тимриева***
ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ ..... 191

***И.В. Прояева, Д.И. Сиделов***
ПРИМЕНЕНИЯ ПОДОБИЯ ПРИ НАХОЖДЕНИИ МОМЕНТОВ ИНЕРЦИИ ПРОСТЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР ..... 194

***М.Ф. Анквааб***
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ..... 197

***М.Ф. Анквааб, Л.У. Курбанова***
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ..... 199

***О.Н. Соловьева***
ПРОБЛЕМА ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ..... 201

***М.А. Кайгородова***
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ФОНЕТИЧЕСКИЙ АЛФАВИТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ ..... 203

***В.Ю. Маврина***
О ПРОВЕДЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТОЧНЫМИ НАУКАМИ ..... 207

***Н.В. Майзенгер***
АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 2022 ГОДУ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ ..... 210

***Н.В. Парменова***
ПРЕОДОЛЕНИЕ ДИСТАНЦИИ: ЭФФЕКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 215

***Э.Ф. Насырова, Л.В. Петрова***
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ НЕОБХОДИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ..... 218

***К.К. Ри***
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛАТФОРМЫ И ОНЛАЙН-ПРОГРАММЫ КАК СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ..... 220

***Н.В. Алексеенко***
МУЗЫКАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДА ЛИЧНОСТНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 222

***Е.В. Вовк, Е.В. Везетиу***
МЕДИАЦЕНТР КАК МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА ВУЗА ....224

***Н.В. Горбунова, В.Р. Горбунова***
САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПЕРЕУТОМЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ....226

***И.А. Ерина, О.В. Мельник***
ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ ....229

***Ш.Ш. Пирогланов, В.П. Скляров, А.В. Паленый***
ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ УСТАНОВКИ КАК ФАКТОР ВКЛЮЧЕНИЯ КУРСАНТОВ В ПРОСОЦИАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ....231

***А.С. Саидова, Ф.Б. Саутиева, З.М. Миназова***
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ....234

***Н.Н. Уварова, И.Н. Антонова, Т.Д. Башхаджиев***
ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНЫХ ВОЛОНТЕРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НЕПРОФИЛЬНОГО ВУЗА ....236

***С.В. Валиулина, И.С. Казанцева, И.П. Яцык***
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА) ....239

***П.Д. Абдурахманова, А.Э. Азизханова, Х.И. Абдулжалилова***
ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВА ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....243

***А.Д. Амиралиев, О.Н. Омаров***
АКТУАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ....245

***А.Д. Амиралиев***
ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЯМ «ФИЗИКА» И «МАТЕМАТИКА» 248

***К.М. Куликова***
ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ....250

***М.Ю. Краснова, Д.А. Петренко, Ю.В. Сорокопуд***
РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКИХ ПРОГРАММ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКАХ....254

***Ю.В. Сорокопуд, Н.И. Соколова, Л.Д. Шишков***
ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СОЗДАНИЮ И ПРИМЕНЕНИЮ ОНЛАЙН-КУРСОВ....256

***А.И. Михайлова***
ОПИСАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗРАБОТКИ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....259

## ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

***Ф.А. Алиева, Ф.Х. Мухамедова***
О РОЛИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ЛЮБОВНОЙ ПОЭЗИИ ДАРГИНСКОГО ФОЛЬКЛОРА....264

***Амир Хоссейни, Хоссейн Голами, Сейед Багер Имамипур***
ЗНАК ТИРЕ В РУССКИХ БЕССОЮЗНЫХ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ И СПОСОБЫ ЕГО ПЕРЕДАЧИ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ ....267

***Е.В. Головина***
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИНТЕРВЬЮ ....270

***Е.В. Головина***
ОСОБЕННОСТИ ЗАКАДРОВОГО ПЕРЕВОДА ФИЛЬМОВ В ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ....272

***М.А. Дубова, Е.А. Ивашевская***
МЕТАФОРИЗАЦИЯ И ЕЁ РОЛЬ В ПОЭТИЧЕСКОМ СТИЛЕ С. ПАРНОК....274

***С.Б. Жулидов, Т.В. Мартьянова, А.О. Савицкая***
РЕАЛИИ КАК НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ПОДЛИННИКА И ИХ ПРАГМАТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ПРОЗЫ).....276

***Ли Цзяхэн, Н.Н. Кошкарова***
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ ПУБЛИКАЦИЙ О ФИНАЛЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БАСКЕТБОЛЬНОЙ АССОЦИАЦИИ....280

***Лян Мэнцзе***
РЕЧЕЖАНРОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ НАРОДНЫХ ПРИМЕТ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРНИТОЛОГИЧЕСКИХ ПРИМЕТ РУССКОГО ЯЗЫКА) ....283

***Н.Л. Шамне, В.С. Майер***
СЛОВА ГОДА КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ КУЛЬТУРЫ ОТМЕНЫ (CANCEL CULTURE)....288

***Мотамедния Масуме***
ОБРАЗ СТЕПАНА РАЗИНА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ КАМЕНСКОГО ....290

***М.Ю. Некрасова, О.В. Барская***
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ПРОТИВНИКА В БРИТАНСКОМ ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ КРЫМСКОЙ ВОЙНЫ....292

***Омарбл Бестун***
КУРДСКИЕ СМИ СЕРЕДИНЫ И КОНЦА XX ВЕКА КАК ФАКТОР САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ЭТНОСА ....295

***А.В. Останина***
ФОРМИРОВАНИЕ АСПЕКТОВ МЕДИАНАСИЛИЯ В БРИТАНСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ ....298

***И.В. Ракова***
КОНЦЕПТЫ «ОДИНОЧЕСТВО» И «ТОСКА» КАК РЕПРЕЗЕНТАНТЫ НАЦИОНАЛЬНОГО КОГНИТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА В СИТУАЦИИ ВОСПОМИНАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРАХ РАССКАЗОВ Н.Н. ТОЛСТОЙ И Т.Н. ТОЛСТОЙ)....300

***Сюй Чанчан***
СВЯЗАННЫЕ СТРУКТУРИРОВАННЫЕ ЦИКЛЫ ОБУЧАЮЩЕГО ХАРАКТЕРА: ПОЭТИКА И ДИДАКТИКА ....303

***Н.К. Токтарова***
СПОСОБЫ И ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПОБУЖДЕНИЯ В ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА ....306

***И.В. Турецкова, И.А. Наличникова***
НЕКОТОРЫЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ) ....308

***Тэн Юе***
РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА, ОСНОВАННЫЕ НА АНАЛИЗЕ ЯПОНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ ....310

***А.А. Чернобров, Л.Н. Кретова***
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ГОСТЕПРИИМСТВО» В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ ....313

***О.Ю. Черных, Я.О. Хисматулова***
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НОВОЙ МОДЕЛИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ АМЕРИКАНСКИХ СЕРИАЛАХ....317

***Чэнь Юйцюн***
ОБ ОТБОРЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КИТАЙСКО-РУССКИЕ СЛОВАРИ ....320

***Ю.В. Шуйская, К.С. Смекалина, А.В. Платицын***
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НОВЫХ МЕДИА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ЗАПРОСА ....323

***Н.Р. Мухутдинова, М.О. Эрштейн***
ТИПОЛОГИЯ СОВРЕМЕННЫХ ВИРТУАЛЬНЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЖАНРОВ ....326

***О.Е. Орехова***
ПУТИ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО КОНФЛИКТНОГО ДИСКУРСА ....329

***П.К. Рамазанова***
ОБРАЗЫ ВРЕМЕНИ В КНИГЕ РАСУЛА ГАМЗАТОВА «МОЙ ДАГЕСТАН» ....331

***П.К. Рамазанова***
ОБРАЗ РОДИНЫ КАК ВЕДУЩИЙ ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ ОБРАЗ В КНИГЕ РАСУЛА ГАМЗАТОВА «МОЙ ДАГЕСТАН» ....333

***Н.С. Сорокин***
РОБОТИЗИРОВАННАЯ ЖУРНАЛИСТИКА В РОССИИ: ЕСТЬ ЛИ ПЕРСПЕКТИВА....335

***Д.А. Атякшева, Л.А. Азизова***
ВЛИЯНИЕ БИЗНЕС-ЭТИКИ НА ПОСТРОЕНИЕ ДЕЛОВЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СФЕРЕ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АЗЕРБАЙДЖАНА И ГЕРМАНИИ) ....337

***Н.М. Барахоева, Ж.Б. Галаева***
К ВОПРОСУ О СОСТОЯНИИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА ....340

***А.Л. Кошелева***
ИДЕИ И МОТИВЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА В ПЬЕСЕ С. КАРАЧАКОВА «ЛЕГЕНДА О МЕЧЕ И ХОМЫСЕ» ....342

***Н.Ю. Тихонова***
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СПОСОБ ПОСТРОЕНИЯ ВОЛШЕБНОГО МИРА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ДЖ. К. РОУЛИНГ "THE ICKABOG" И ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК) ....345

***Н.Ю. Тихонова***
СЛОВА ГОДА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ–2022: АНАЛИЗ И КОММЕНТАРИЙ ....347

***Ван Си***
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАССМОТРЕНИЯ МЕЖДОМЕТНЫХ ЕДИНИЦ НА УРОВНЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КОНСТРУКЦИИ ВОТ ЭТО ДА) ....351

***А.Г. Маркаров***
ВИЗУАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ В ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВПЕЧАТЛЕНИЙ ....354

***Л.А. Андреева, О.Ф. Худобина, Н.А. Мирюгина***
КОЛОРАТИВНАЯ ЛЕКСИКА В РОМАНЕ Е.Д. АЙПИНА «ХАНТЫ, ИЛИ ЗВЕЗДА УТРЕННЕЙ ЗАРИ» ....358

***Э.П. Аргунеев***
СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОДИНАМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В КРЕОЛИЗОВАННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ ГИПЕРТЕКСТОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ) ....361

***Гуань Цзюньбо***
СОДЕРЖАНИЕ ИДЕОЛОГЕМЫ «НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ» В РУССКОМ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОМ ДИСКУРСЕ ....363

***Лу Яожань***
СОПОСТАВЛЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ КОННОТАЦИЙ ФИТОНИМОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ ....366

***Г.А. Магомедов, П.А. Ибрагимова***
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ТЕМА В ДАГЕСТАНСКИХ ЕЖЕНЕДЕЛЬНИКАХ ....368

***И.Д. Дамбыра, С.В. Кечил-оол***
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ КАРАК «ГЛАЗА» В ТУВИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ) ....370

***Р.Е. Тельпов, Е.А. Первунинских***
ТОПОНИМИЧЕСКИЕ ЛЕГЕНДЫ ВОРОНЕЖСКОЙ И ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТЕЙ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ ....374

***В.М. Хантакова, С.В. Швецова, Ц.Д. Бидагаева***
ХАОС В СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДАХ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ) ....377

***О.А. Хо***
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ 苦 «ГОРЬКИЙ» В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ ....380

***Н.Б. Даржаева***
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ПОВЕСТИ Х. НАМСАРАЕВА «ЦЫРЕМПИЛ» ....383

***Ю.В. Иванова***
ЭВОЛЮЦИЯ ДИХОТОМИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ/ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ ГЕРОЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНЦЕПТА «ВОЗРАСТ») ....385

***С.П. Фокина***
ЮРИДИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕВОДА НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ ....387

***Чжан Цзя***
КАЛЕНДАРЬ: АНАЛИЗ ВРЕМЕНИ В РОМАНЕ «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» ....390

***А.Ю. Белецкая***
ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ХАОСА В ЦИКЛЕ РОМАНОВ Р. ЖЕЛЯЗНЫ «ХРОНИКИ АМБЕРА» ....392

***М.Л. Лаптева, Т.В. Гребельник***
СПЕЦИФИКА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ МЕССЕНДЖЕР-КОММУНИКАЦИИ ....395

***М.Р. Кармова, М.В. Логина***
СОХРАНЕНИЕ НЕМАТЕРИАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ: РОЛЬ ЯЗЫКОВ В КУЛЬТУРНОМ НАСЛЕДИИ ....398

***В.А. Акбаш***
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ПРАГМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ НАЗВАНИЙ КИНОФИЛЬМОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК ....402

***С.Д. Гымпилова***
СОМАТИЗМЫ В ПАРЕМИЯХ МОНГОЛЬСКИХ НАРОДОВ ....404

***Э.С. Денисова, Е.С. Аряшкина***
ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-МЕДИКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЭКСПЕРИМЕНТА) ....406

***Ю.Н. Киреева***
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНОСТИ В КНИГЕ А.П. ЧЕХОВА «ОСТРОВ САХАЛИН» ....409

***Т.Б. Кузёма***
КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С НЕЙТРАЛЬНОЙ ЭМОТИВНОЙ КОННОТАЦИЕЙ В РОМАНЕ ДЖОНА МАКСВЕЛЛА КУТЗЕЕ "DISGRACE" ....412

***Ма Юйсинь***
АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗА ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА В РУССКОЯЗЫЧНОМ КОНТЕНТЕ СОВРЕМЕННЫХ ДИСКУРСОВ ....414

***Е.Б. Павлова***
ФУНКЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ: ОБЩЕЕ И СПЕЦИФИЧНОЕ ....417

***Е.Н. Пугачева***
ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ КАК СТРУКТУРООБРАЗУЮЩАЯ СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДОМИНАНТА ВЛАДИВОСТОКСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М.В. ЩЕРБАКОВА) ....419

***В.С. Шатохина***
ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В ПОСЛОВИЦАХ ЯЗЫКА СУАХИЛИ ....422

***С.М. Азизова***
УПОТРЕБЛЕНИЕ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ-ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АНГЛИЙСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ ....424

***М.М. Албакова***
ТЕМА РОДИНЫ И ПРИРОДЫ В ЛИРИКЕ ГИРИХАНА ГАГИЕВА ....426

***Х.С. Арсакаева, Ю.У. Хочавова***
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДМЕТНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА ....428

***Э.Х. Арсалиева, А.М. Дибирова***
ЦВЕТООБОЗНАЧАЮЩАЯ ЛЕКСИКА В ПАРЕМИЯХ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ ....430

***С.А. Галстян***
ПРЕДЛОГ И КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В ЯЗЫКЕ. ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА) ....432

***Д.Д. Евлоева, М.Я. Исламова***
СТАНОВЛЕНИЕ ЖАНРА ПОВЕСТИ В ИНГУШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ....435

***Г.Х.-К. Ибрагимова***
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУПП ФЕ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ ....437

***Т.Е. Залевская, Л.И. Ибрагимова***
ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЮМОРИСТИЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ....439

***Г.Х.-К. Ибрагимова***
СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ СОЧЕТАНИЙ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ ....441

***П.А. Магомедова, Х.И. Магомедова***
ОБРАЗ АБУТАЛИБА В КНИГЕ РАСУЛА ГАМЗАТОВА «МОЙ ДАГЕСТАН» ....443

***П.А. Магомедова, Х.И. Магомедова***
ФОЛЬКЛОРНЫЕ МОТИВЫ В ЛИРИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ ЭФФЕНДИ КАПИЕВА ....445

***А.М. Мартазанов***
ДИАЛОГ С В. РАСПУТИНЫМ В РОМАНЕ Р. СЕНЧИНА «ЗОНА ЗАТОПЛЕНИЯ» ....447

***М.В. Мишаева, А.М. Дибирова***
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ....449

***М.Ю. Сагова***
РОЛЬ ФОЛЬКЛОРНОГО НАСЛЕДИЯ В ЭВОЛЮЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ В ПОЭМЕ «КХО ЧУРТ» («ТРИ НАДГРОБНЫХ КАМНЯ») САЛМАНА ОЗИЕВА ....451

***З.И. Шахбанова***
ЦВЕТООБОЗНАЧАЮЩАЯ ЛЕКСИКА В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ДАРГИНСКИХ И РУССКИХ ПОЭТОВ ....453

***М.А. Кажарова***
ПРАГМАТИЧЕСКИЕ И ДИСКУРСИВНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭВФЕМИЗМА В ИСПАНСКОЙ ПУБЛИЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ ....455

***А.В. Уржа***
СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ – СКВОЗЬ ПРИЗМУ РУССКИХ ПЕРЕВОДНЫХ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ ....460

ALPHABETICAL INDEX ..... 3

## SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

### PEDAGOGICAL STUDIES

***Bugreeva A.S.***
ISSUES OF EFFECTIVE FEEDBACK AS AN ACHIEVEMENT MOTIVATOR IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING ..... 5

***Burmistrova E.V., Zaripova T.V., Shabysheva Yu.E.***
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF YOUNGER STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL ..... 8

***Burtseva E.D.***
DEVELOPMENT AND TESTING OF A COMPREHENSIVE METHODOLOGY FOR IDENTIFYING GIFTED CHILDREN ..... 12

***Demidovich E.A., Krivorotov S.K.***
THE RESULTS OF TESTING THE ADDITIONAL GENERAL DEVELOPMENT PROGRAM, AIMED AT FORMING COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF YOUNGER STUDENTS ..... 14

***Dimova E.V.***
DIGITAL NATIVES: THE EXPERIENCE OF TEACHERS TRAINING IN DEVELOPMENT OF SKILLS OF SAFE BEHAVIOR IN INFORMATION SPACE AMONG PRESCHOOL CHILDREN ..... 17

***Zarechnev D.O., Fedulov B.A.***
FEATURES OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF THE YOUTH USING CREATIVE WORKS OF E. ASADOV ..... 20

***Kuznetsova N.V., Lugovskoy A.V.***
THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING FOR INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY ASSURANCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS ..... 22

***Moiseeva T.V.***
HIGHER EDUCATION AS A FACTOR OF SOCIAL, CIVIL AND VOCATIONAL DEVELOPMENT OF A PERSONALITY ..... 25

***Morozov V.A., Kovalev T.V.***
FORMATION OF READINESS OF POLICE OFFICERS FOR ACTIVITIES IN CONDITIONS OF OCCURRENCE OF UNAUTHORIZED PUBLIC EVENTS ..... 29

***Muller O.Yu.***
SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF INCLUSIVE EDUCATION ..... 31

***Ryabikina V.M.***
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF MOTIVATING YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO STUDY ..... 34

***Safontseva N.Yu., Lutkov S.A.***
FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF PROJECT LEARNING IN MARINE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS ..... 36

***Tolmacheva V.V.***
PROJECTION OF THE KEY PROVISIONS OF THE SOCIAL-ECOLOGICAL APPROACH TO THE PROCESS OF SOCIO-ECOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS ..... 42

***Tomilin A.N.***
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF THE METHOD OF STIMULATION IN EDUCATIONAL AND PATRIOTIC ACTIVITIES WITH STUDENTS ..... 44

***Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G.***
AN INTEGRATED APPROACH TO THE TRAINING OF CADETS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA IN THE PROCESS OF TRAINING DISTRICT POLICE OFFICERS ..... 47

***Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G.***
OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE TRAINING OF INTERNAL AFFAIRS INVESTIGATORS ..... 50

***Vitkovskaya N.G., Denisova D.A., Levanova N.G.***
FORMATION OF STUDENTS' MOTIVATION FOR INDEPENDENT WORK IN A MIXED LEARNING ENVIRONMENT ..... 52

***Guseva N.V.***
ORGANIZATION OF CONTROL IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES ..... 55

***Li Weiwei***
METHODS FOR DEVELOPMENT OF LEARNING SELF-EFFICACY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ..... 57

***Molchanova I.I., Makushkin S.A., Serikova N.A.***
DIGITAL DESIGN ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING THE DIGITAL COMPETENCE OF STUDENTS OF HUMANITIES ..... 59

***Sanakoeva Z.G.***
EFFECTIVE APPROACHES AND STRATEGIES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO MULTILEVEL GROUPS ..... 62

***Simeonova N.M.***
MODELING OF SITUATIONS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION BASED ON ROLE-PLAYS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS STUDYING ECONOMICS ..... 64

***Shaukhalov A.B.***
PHENOMENOLOGY OF RESISTANCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS TO VITAL THREATS ..... 67

***Abieva N.M., Kayuda E.N.***
THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE DISCIPLINE (RUSSIAN LANGUAGE) IN TRAINING OF MEDICAL UNIVERSITY GRADUATES ..... 69

***Akhmetshina Yu.V.***
PRACTICAL ANALYSIS OF THE METHODOLOGY FOR USING THE WEB-RESOURCES IN ENGLISH LESSONS ..... 71

***Gimaev Ya.A.***
MAIN STAGES OF TEACHING GENERAL AMERICAN PRONUNCIATION TO STUDENTS OF ECONOMIC PROFILE ..... 73

***Digtyar O.Yu.***
MODERN PROBLEMS AND TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM TODAY ..... 76

***Digtyar O.Yu.***
MODERN METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION IN THE POST-PANDEMIC PERIOD ..... 78

***Kagakina E.A., Lesnikova S.L.***
TRANING THE MASTER'S STUDENTS FOR THE ADAPTATION OF ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SCHOOL: THE METHODOLOGICAL ASPECT ..... 80

***Karpova T.A.***
INFLUENCE OF VARIOUS FACTORS ON THE EFFICIENCY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION ..... 83

***Krasnova T.I.***
EXPLORING THE ATTITUDE OF STUDENTS TO THE USE OF QUIZLET APP ..... 86

***Krasnova T.I.***
THE POTENTIAL OF IMMERSIVE VIRTUAL REALITY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES ..... 89

***Kuznetsova Yu.V.***
WEBQUEST AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING TECHNIQUE ..... 91

***Mugidova M.I., Isaeva A.S., Alieva E.M.***
COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE FIELD OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS RECOMMENDATIONS AIMED AT INCREASING THE LEVEL OF STUDENTS' SPEECH CULTURE ..... 93

***Mutushanov I.S.***
A SYSTEMIC APPROACH IN PREPARING FUTURE MANAGERS FOR PROJECT MANAGEMENT ..... 95

***Rakhimova A.E., Ratner F.L.***
THE POTENTIAL OF THE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT IN THE MODERN PEDAGOGICAL PROCESS ..... 98

***Somikova T.Yu., Pakhotina S.V.***
STANDARD LEXICAL EXERCISES IN GAMIFIED MOBILE APPLICATIONS FOR PRIMARY STUDENTS' LEARNING OF ENGLISH ..... 100

***Surzhikov V.F.***
PHYSICAL MODELING OF TEXT INFORMATION OF DIGITAL MICROWAVE COMMUNICATION CHANNELS WITH A FREQUENCY-KEYED SIGNAL IN THE MATLAB ENVIRONMENT ..... 105

***Tarhanova A.M., Chelombitko S.I.***
ABOUT PHYSICAL OLYMPIADS AT A TECHNICAL UNIVERSITY ..... 110

***Balyagov V.R., Kazantseva A.N.***
THE INFLUENCE OF FEATURES OF PROFESSIONAL ACTIVITY ON REQUIREMENTS FOR PRACTICE-ORIENTED ADAPTATION OF OIL AND GAS TECHNICIANS ..... 113

***Voskovskaya A.S.***
USING MUSIC AND SONG TO INCREASE THE LEVEL OF MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION ..... 115

***Naumova Yu.A.***
RELATIONSHIP OF ACCENTUATIONS OF CHARACTER AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF A TEENAGER ..... 119

***Tsvetkova A.V.***
MUTUAL ATTENDANCE OF TRAINING SESSIONS IN ENHANCING THE QUALITY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING PROFESSIONAL REFLECTION OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES ..... 121

***Vinitskaya N.V., Shabalina E.P.***
ETHNOCULTURAL TRADITIONS AS A FACTOR IN FORMATION OF AESTHETIC CONCEPTS IN MODERN CULTURE ....124

***Malenkova A.A.***
FORMING THE COMPETENCE OF MONOLOGUE SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE WITH THE HELP OF PODCASTING TECHNOLOGY....127

***Rostovtseva P.P.***
THE POTENTIAL OF DISTANCE LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING....129

***Tarasova L.Yu.***
OPTIMIZATION OF PRACTICAL CLASSES WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF AN ECONOMIC UNIVERSITY....131

***Tarasova L.Yu.***
DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF ECONOMICS STUDENTS WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE ....134

***Uvarova N.N., Vysotskaya T.P.***
TRAINING OF SPORTS VOLUNTEERS IN A NON-CORE UNIVERSITY....136

***Borodina V.N.***
THE ROLE OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN CYBERBULLYING....138

***Kibakin S.V.***
FORMING PATRIOTIC CONSCIOUSNESS OF COLLEGE STUDENTS THROUGH THE PRISM OF THE 80-TH ANNIVERSARY OF THE BATTLE OF STALINGRAD....141

***Litvinova N.Yu.***
EMOTIONAL WELL-BEING OF THE PRESCHOOL CHILD....143

***Obukhova L.Yu.***
DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS FOR PROFESSIONAL AND BUSINESS COMMUNICATION....146

***Blok O.A.***
THE CONCEPT OF “IMPOSING” IN STUDYING MUSIC PERFORMERS: ASPECTS OF ANALYSIS....148

***Deliy P.Yu.***
COMPETENCE MODEL OF A SPECIALIST IN THE FIELD OF PERFORMANCE ON ORCHESTRAL WIND INSTRUMENTS....151

***Remizova M.S.***
TRAINING WITH UNDERGRADUATES OF DIFFERENT LEVELS BASED ON UTILISING LEARNING STRATEGIES (WITH REGARD TO TEACHING ENGLISH)....153

***Filimonyuk L.A., Savchenko A.A.***
DESIGNING THE SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF A TEACHER OF PROFESSIONAL EDUCATION....155

***Panasenko Yu.A., Trubnikova L.I., Zaporoshchenko E.V.***
FEATURES OF TEACHERS’ WORK AND GENERAL PROFESSIONAL REQUIREMENTS FOR THE TEACHING STAFF IN A MILITARY UNIVERSITY....158

***Abramova T.S., Nikiforova E.P.***
FORMING OF CULTURAL STUDIES AND LOCAL LINGUISTICS COMPETENCIES IN THE PROCESS OF INTERCONNECTED STUDY OF NATIVE LANGUAGES IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT....161

***Babaev V.Ya.***
ISSUES FOR UNIVERSITY STUDENTS’ PROFESSIONAL WORLDVIEW FORMATION IN THE INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALTY BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE....163

***Borzova T.A., Chupakhina L.E.***
ON THE QUESTION OF CULTURAL AND HISTORICAL FEATURES OF FORMING JAPANESE IDENTITY IN LINGUO-CULTUROLOGY CLASSES....165

***Borodina E.A.***
THE STRUCTURE OF ORGANIZATION OF A LABORATORY EXPERIMENT AS AN ASSESSMENT OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A FUTURE ENGINEER OF COMMUNICATIONS AND DATA TRANSMISSIONS....169

***Dotsenko N.S.***
ADVANTAGES OF USING PODCAST IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES....172

***Kravchenko A.V.***
CONTENT AND STRUCTURE OF NATURAL-SCIENCE BLOCK OF ACADEMIC DISCIPLINES IN THE SYSTEM OF TRAINING BACHELORS OF EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY ....175

***Kuzyoma T.B.***
FEATURES OF FACILITATIVE INTERACTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION....178

***Musaelyan I.F.***
ROLE PLAY AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF NON-LINGUISTIC STUDENTS ....180

***Provotorova O.A.***
THE ROLE OF A LEADER (TEACHER) IN THE INFLUENCE ON ORGANIZATIONAL CULTURE IN STUDENTS’ GROUPS....183

***Rogozhina T.S., Dronov V.M.***
PERSONALIZATION OF EDUCATIONAL TRAJECTORIES WHEN STUDYING A PHYSICS COURSE BASED ON MICROCOURSES....185

***Starodubtseva E.A.***
DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF GLOBAL ENGLISH ....188

***Timrieva N.V.***
PROBLEMATIC ASPECTS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION....191

***Proyaeva I.V., Sidelov D.I.***
APPLICATIONS OF SIMILARITY IN FINDING MOMENTS OF INERTIA SIMPLE GEOMETRIC SHAPES....194

***Ankvab M.F.***
THEORETICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF FAMILY EDUCATION IN FOLK PEDAGOGY....197

***Ankvab M.F., Kurbanova L.U.***
AESTHETIC EDUCATION OF THE INDIVIDUAL IN FOLK PEDAGOGY....199

***Soloveva O.N.***
THE PROBLEM OF STUDENTS’ SPELLING LITERACY....201

***Kaigorodova M.A.***
INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET IN THE COURSE ON ENGLISH PHONETICS FOR UNIVERSITY STUDENTS....203

***Mavrina V.Yu.***
ON CONDUCTING A PEDAGOGICAL EXPERIMENT TO STUDY THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGY OF TEACHING MUSIC TO TEENAGERS ENGAGED IN THE EXACT SCIENCES....207

***Maizenger N.V.***
ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE UNIFIED STATE EXAM IN ENGLISH IN 2022 IN ALTAI KRAI....210

***Parmenova N.V.***
GOING THE DISTANCE: EFFECTIVE INSTRUCTION USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGY....215

***Nasyrova E.F., Petrova L.V.***
FUNCTIONAL LITERACY AS ONE OF THE NECESSARY COMPETENCIES OF A TEACHER....218

***Ri K.K.***
EDUCATIONAL PLATFORMS AND ONLINE PROGRAMS AS MODERN TOOLS IN THE METHODOLOGY OF TEACHING CHINESE....220

***Alekseenko N.V.***
MUSICAL AND PRACTICAL ACTIVITY AS AN ENVIRONMENT OF PERSONAL AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN....222

***Vovk E.V., Vezetiu E.V.***
MEDIA CENTER AS A MEDIA EDUCATIONAL TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF A UNIVERSITY STUDENT....224

***Gorbunova N.V., Gorbunova V.R.***
INDEPENDENT PHYSICAL EDUCATION CLASSES AS A MEANS OF PREVENTING OVERWORK OF STUDENTS IN DISTANCE LEARNING ....226

***Erina I.A., Melnik O.V.***
FORMATION OF ETHNIC COMPETENCE IN THE PROCESS OF TRAINING TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN OF DISABILITIES ....229

***Piroglanov Sh.Sh., Sklyarov V.P., Paleny A.V.***
VALUE-MOTIVATIONAL ATTITUDES AS A FACTOR IN INCLUDING CADETS IN PRO-SOCIAL ACTIVITIES....231

***Saidova A.S., Sautieva F.B., Minazova Z.M.***
VISUAL ACTIVITIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING SCHOOLCHILDREN’S RESEARCH SKILLS....234

***Uvarova N.N., Antonova I.N., Bashkhadzhiev T.D.***
THE MAIN ASPECTS OF THEORETICAL TRAINING OF SPORTS VOLUNTEERS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A NON-CORE UNIVERSITY....236

***Valiulina S.V., Kazantseva I.S., Yatsyk I.P.***
DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF CREATING OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCE) ....239

***Abdurakhmanova P.D., Azizkhanova A.E., Abdulzhalilova Kh.I.***
ORGANIZATION OF EFFECTIVE INTERACTION AS THE BASIS OF THE IMAGE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER....243

***Amiraliev A.D., Omarov O.N.***
CURRENT CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF BACHELOR'S DEGREE PROGRAMS IN CONDITIONS OF NETWORK INTERACTION ....245

***Amiraliev A.D.***
DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY AS A CONDITION FOR TRAINING OF BACHELORS IN THE PROFILE "PHYSICS" AND "MATHEMATICS"....248

***Kulikova K.M.***
PRACTICAL EXPERIENCE OF ONLINE FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A UNIVERSITY DURING THE PANDEMIC: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES....250

***Krasnova M.Yu., Petrenko D.A., Sorokopud Yu.V.***
IMPLEMENTATION OF VOLUNTEER PROGRAMS IN DOMESTIC AND FOREIGN PRACTICE ....254

***Sorokopud Yu.V., Sokolova N.I., Shishkov L.D.***
APPROACHES TO TRAINING FUTURE TEACHERS TO CREATE AND APPLY ONLINE COURSES ....256

***Mikhailova A.I.***
DESCRIPTION OF FEATURES OF DEVELOPMENT OF GAMIFIED RESOURCES TO PREPARE FUTURE SPECIALISTS FOR THE DIGITAL TRANSFORMATION OF PRESCHOOL EDUCATION ....259

## THE HUMANITIES

### PHILOLOGICAL STUDIES

***Alieva F.A., Mukhamedova F.Kh.***
ON THE ROLE OF VISUAL AND EXPRESSIVE MEANS IN LOVE POETRY OF DARGIN FOLKLORE ....264

***Amir Hosseini, Hossein Gholami, Seyed Bagher Emamipour***
A DASH IN RUSSIAN ASYNDETIC SENTENCES AND WAYS OF ITS EXPRESSION IN A PERSIAN TEXT....267

***Golovina E.V.***
LINGUISTIC FEATURES OF TRANSLATION OF INTERVIEWS ....270

***Golovina E.V.***
FEATURES OF VOICE-OVER TRANSLATION OF FILMS IN A PRAGMATIC ASPECT ....272

***Dubova M.A., Ivashevskaya E.A.***
METAPHORIZATION AND ITS ROLE IN S. PARNOK'S POETIC STYLE....274

***Zhulidov S.B., Martianova T.V., Savitskaya A.O.***
REALIAS AS THE ORIGINAL'S NATIONAL FEATURES AND THEIR PRAGMATIC ADAPTATION IN TRANSLATION (WITH REFERENCE TO MODERN AMERICAN PROSE)....276

***Li Jiaheng, Koshkarova N.N.***
FUNCTIONAL AND STYLISTIC FEATURES OF CHINESE AND RUSSIAN PUBLICATIONS ABOUT THE NATIONAL BASKETBALL ASSOCIATION FINALS....280

***Liang Mengjie***
SPEECH-GENRE DIVERSITY OF FOLK OMENS (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN ORNITOLOGICAL OMENS) ....283

***Shamne N.L., Mayer V.S.***
WORDS OF THE YEAR AS LINGUISTIC MARKERS OF CANCEL CULTURE ....288

***Motamednia Masoumeh***
THE IMAGE OF STEPAN RAZIN IN KAMENSKY'S ARTWORK ....290

***Nekrasova M.Yu., Barskaya O.V.***
REPRESENTATION OF ENEMY IMAGE IN BRITISH NEWSPAPER DISCOURSE OF THE CRIMEAN WAR....292

***Omarbl Bestoon***
KURDISH MEDIA IN MID- AND LATE 2000s AS A FACTOR OF ETHNIC SELF-IDENTIFICATION ....295

***Ostanina A.V.***
PECULIARITIES OF FORMATION OF ASPECTS OF MEDIA VIOLENCE IN THE BRITISH PRESS ....298

***Rakova I.V.***
THE CONCEPTS OF LONELINESS AND LONGING AS REPRESENTATIVES OF THE NATIONAL COGNITIV SPACE IN THE SITUATION OF MEMORY IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTUARY (USING THE EXAMPLES OF THE STORIES OF N.N. TOLSTAYA AND T.N. TOLSTAYA)....300

***Xu Changchang***
CONNECTED STRUCTURED CYCLES OF EDUCATIONAL CHARACTER: POETICS AND DIDACTICS ....303

***Toktarova N.K.***
METHODS AND FORMS OF EXPRESSION OF MOTIVATION IN INTERROGATIVE SENTENCES OF THE KUMYK LANGUAGE....306

***Turetskova I.V., Nalichnikova I.A.***
SOME INTERCULTURAL FEATURES OF ADVERTISING TEXTS (ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN, GERMAN AND ENGLISH LANGUAGES) ....308

***Teng Yue***
RECOMMENDATIONS FOR CHINESE LANGUAGE LEARNING BASED ON ANALYSIS OF JAPANESE LOANWORDS IN RUSSIAN AND CHINESE ....310

***Chernobrov A.A., Kretova L.N.***
LANGUAGE MEANS OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT "HOSPITALITY" IN ENGLISH AND RUSSIAN LINGUISTIC CULTURES ....313

***Chernykh O.Yu., Khismatulova Ya.O.***
REPRESENTATION OF A NEW MODEL OF GENDER IDENTITY IN MODERN AMERICAN TV SERIES ....317

***Chen Yuqiong***
ON THE SELECTION OF LEXICAL UNITS IN CHINESE-RUSSIAN DICTIONARIES....320

***Shuiskaya Yu.V., Smekalina K.S., Platitsyn A.V.***
TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF NEW MEDIA IN THE CONTEXT OF THE TRANSFORMATION OF SOCIAL DEMAND ....323

***Mukhutdinova N.R., Ershtein M.O.***
THE TYPOLOGY OF MODERN VIRTUAL LITERARY GENRES ....326

***Orekhova O.E.***
WAYS TO CONCEPTUALIZE GERMAN-LANGUAGE CONFLICT DISCOURSE ....329

***Ramazanova P.K.***
IMAGES OF TIME IN RASUL GAMZATOV'S BOOK "MY DAGESTAN" ....331

***Ramazanova P.K.***
THE IMAGE OF THE MOTHERLAND AS A LEADING SPATIAL IMAGE IN RASUL GAMZATOV'S BOOK "MY DAGESTAN" ....333

***Sorokin N.S.***
ROBOTIC JOURNALISM IN RUSSIA: IS THERE A PERSPECTIVE ....335

***Atyaksheva D.A., Azizova L.A.***
THE INFLUENCE OF BUSINESS ETHICS ON BUILDING BUSINESS RELATIONSHIPS (ON THE EXAMPLE OF AZERBAIJAN AND GERMANY)....337

***Barakhoeva N.M., Galaeva Zh.B.***
ABOUT OF THE STATE OF SOCIO-POLITICAL TERMINOLOGY OF THE INGUSH LANGUAGE....340

***Kosheleva A.L.***
IDEAS AND MOTIFS OF NATIONAL FOLKLORE IN S. KARACHAKOV'S PLAY "THE LEGEND OF THE SWORD AND KHOMYS"....342

***Tikhonova N.Yu.***
LEXICAL TRANSFORMATIONS IN THE TRANSLATION OF CHILDREN'S FICTION AS A WAY TO BUILD A MAGIC WORLD (THE CASE STUDY OF J.K. ROWLING'S NOVEL "THE ICKABOG" AND ITS TRANSLATION INTO RUSSIAN)....345

***Tikhonova N.Yu.***
ENGLISH WORDS OF THE YEAR 2022: ANALYSIS AND COMMENTARY ....347

***Wang Xi***
THEORETICAL ASPECTS OF THE RESEARCH OF INTERJECTION UNITS AT THE UTTERANCE LEVEL (ON THE EXAMPLE OF THE RUSSIAN CONSTRUCTION ВОТ ЭТО ДА)....351

***Markarov A.G.***
VISUAL IMAGES IN THE LINGUISTIC INTERPRETATION OF MUSICAL IMPRESSIONS....354

***Andreeva L.A., Khudobina O.F., Mirugina N.A.***
COLORATIVE VOCABULARY IN THE NOVEL BY E.D. AIPIN "KHANTY, OR THE STAR OF THE MORNING DAWN" ....358

***Arguneev E.P.***
THE SPECIFICS OF THE IMPLEMENTATION OF LINGUODYNAMIC PROCESSES IN A CREOLIZED TEXT (USING THE EXAMPLE OF HYPERTEXTS OF SOCIAL NETWORKS)....361

***Guan Junbo***
THE CONTENT OF THE IDEOLOGEME "NATIONAL IDEA" IN THE RUSSIAN RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL DISCOURSE ....363

***Lu Yaoran***
COMPARISON OF CULTURAL CONNOTATIONS OF PHYTONYMS IN RUSSIAN AND CHINESE.....366

***Magomedov G.A., Ibragimova P.A.***
POLITICAL TOPIC IN WEEKLY NEWSPAPERS OF DAGESTAN.....368

***Dambyra I.D., Kechil-ool S.V.***
PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT KARAK "EYES" IN TUVAN AND RUSSIAN (COMPARATIVE ASPECT).....370

***Telpov R.E., Pervuninskikh E.A.***
TOPONYMIC LEGENDS OF THE VORONEZH AND CHELYABINSK REGIONS IN A COMPARATIVE ASPECT.....374

***Khantakova V.M., Shvetsova S.V., Bidagaeva Ts.D.***
CHAOS IN SYNONYMIC SERIES (BY THE MATERIAL OF MEDICAL TERMS).....377

***Kho O.A.***
LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT 苦 "BITTER" IN CHINESE LANGUAGE.....380

***Darzhaeva N.B.***
LANGUAGE MEANS OF EXPRESSING EMOTIONS IN KH. NAMSARAEV'S NOVEL "TSYREMPIL".....383

***Ivanova Yu.V.***
THE EVOLUTION OF THE PROTAGONIST/ ANTOGONIST DICHOTOMY IN WORKS BY CHARLES DICKENS (BASED ON THE RESEARCH OF THE CONCEPT "AGE").....385

***Fokina S.P.***
LEGAL AND LINGUISTIC ANALYSIS OF ENGLISH TERMINOLOGY IN THE CONTEXT OF TRANSLATION OF NORMATIVE DOCUMENTS.....387

***Zhang Jia***
CALENDAR: ANALYSIS OF TIME IN THE NOVEL "EUGENE ONEGIN".....390

***Beletskaya A.Yu.***
POSTMODERN CONCEPT OF CHAOS IN THE SERIES OF NOVELS BY R. ZELAZNY "THE CHRONICLES OF AMBER".....392

***Lapteva M.L., Grebelnik T.V.***
THE SPECIFICS OF THE RUSSIAN-SPEAKING BUSINESS MESSENGER-COMMUNICATION.....395

***Karmova M.R., Logina M.V.***
PRESERVATION OF INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE IN THE ERA OF GLOBALIZATION PROCESSES: THE ROLE OF LANGUAGES IN CULTURAL HERITAGE.....398

***Akbash V.A.***
FEATURES OF TRANSFERRING THE PRAGMATIC CONTENT WHEN TRANSLATING ENGLISH MOVIE TITLES INTO CHINESE.....402

***Gympilova S.D.***
SOMATICS IN THE PAROEMIAS OF THE MONGOLIAN PEOPLES.....404

***Denisova E.S., Aryashkina E.S.***
PROFESSIONALIZATION'S DYNAMICS OF THE LANGUAGE PERSONALITY OF A MEDICAL STUDENT (BASED ON THE MATERIAL OF THE EXPERIMENT).....406

***Kireeva Yu.N.***
VOCABULARY OF EMOTION IN A.P. CHEKHOV "SAKHALIN ISLAND".....409

***Kuzyoma T.B.***
CONTEXTUAL ANALYSIS OF THE USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH NEUTRAL EMOTIVE CONNOTATION IN JOHN MAXWELL KUTSEE'S NOVEL "DISGRACE".....412

***Ma Yuxin***
AXIOLOGICAL CONTENT OF THE IMAGE OF AN ELDERLY PERSON IN MODERN DISCOURSES.....414

***Pavlova E.B.***
FUNCTIONS OF ENGLISH AND RUSSIAN ENVIRONMENTAL INTERNET MEMES: COMMON AND SPECIFIC FEATURES.....417

***Pugacheva E.N.***
MULTICULTURALITY AS A STRUCTURE-FORMING SEMANTIC DOMINANT OF THE VLADIVOSTOK TEXT (BASED ON THE TEXTS OF M.V. SHCHERBAKOV).....419

***Shatokhina V.S.***
THE FEMALE IMAGE IN SWAHILI PROVERBS.....422

***Azizova S.M.***
THE USE OF COLOR-ADJECTIVES IN WORKS OF ENGLISH WRITERS.....424

***Albakova M.M.***
THE THEME OF HOMELAND AND NATURE IN THE LYRICS OF GIRIKHAN GAGIEV.....426

***Arsakaeva Kh.S., Khochavova Yu.U.***
LEXICAL AND GRAMMATICAL CHARACTERISTICS OF THE SUBJECT PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE.....428

***Arsalieva E.Kh., Dibirova A.M.***
COLOR-SIGNIFYING VOCABULARY IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGE PAROEMIAS.....430

***Galstian S.A.***
PREPOSITION AND CATEGORY OF TIME IN THE LANGUAGE. LINGUISTIC TIME (BASED ON SPANISH).....432

***Evloeva D.D., Islamova M.Ya.***
THE FORMATION OF THE NOVEL GENRE IN INGUSH LITERATURE.....435

***Ibragimova G.Kh.-K.***
COMPARATIVE ANALYSIS OF LEXICO-SEMANTIC GROUPS OF IDIOMS IN DARGWA AND ENGLISH LANGUAGES.....437

***Zalevskaya T.E., Ibraghimova L.I.***
LEXICO-STYLISTIC CHARACTERISTICS OF HUMOROUS SPEECH UNITS IN THE ENGLISH LANGUAGE.....439

***Ibragimova G.Kh.-K.***
STRUCTURAL AND GRAMMATICAL FEATURES OF STABLE VERB COMBINATIONS OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES.....441

***Magomedova P.A., Magomedova Kh.I.***
THE IMAGE OF ABUTALIB IN RASUL GAMZATOV'S BOOK "MY DAGESTAN".....443

***Magomedova P.A., Magomedova Kh.I.***
FOLKLORE MOTIFS IN THE LYRICAL PROSE OF EFFENDI KAPIEV.....445

***Martazanov A.M.***
DIALOGUE WITH V. RASPUTIN IN R. SENCHIN'S NOVEL "THE FLOODING ZONE".....447

***Mishayeva M.V., Dibirova A.M.***
LEXICO-SEMANTIC GROUPS OF STABLE COMBINATIONS OF THE GERMAN LANGUAGE.....449

***Sagova M.Yu.***
THE ROLE OF FOLKLORE HERITAGE IN THE EVOLUTION OF ARTISTIC THOUGHT IN THE POEM "KHO CHURT" ("THREE TOMBSTONES") BY SALMAN OZIEV.....451

***Shakhbanova Z.I.***
COLOR-SIGNIFYING VOCABULARY IN THE POETIC TEXTS OF DARGINIAN AND RUSSIAN POETS.....453

***Kazharova M.A.***
PRAGMATIC AND DISCURSIVE ASPECTS OF THE USE OF EUPHEMISM IN SPANISH PUBLIC COMMUNICATION.....455

***Urzha A.V.***
SEMANTICS AND PRAGMATICS OF THE MARKERS OF UNCERTAINTY – THROUGH THE PRISM OF RUSSIAN TRANSLATED NARRATIVES.....460

# 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